



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

**REFORMA
EDUCATIVA
EN EL AULA**

Formación inicial y gestión docente



Formación inicial y gestión docente

Autores:

Patrick Scott, Ph. D.
Beatrice Ávalos, Ph. D.

Autoría: Beatrice Ávalos y Patrick Scott

Editor: Fernando Rubio

© Derechos reservados. Este material puede ser citado siempre que se indique la fuente y se utilice sin fines comerciales.

ISBN: 978-9929-596-69-6

Impreso en Guatemala en diciembre de 2012

Este material ha sido elaborado bajo la Orden de Trabajo No. EDH-I-05-05-00033 de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), con Juárez y Asociados: proyecto **USAID/Reforma Educativa en el Aula**, y en apoyo al Convenio de donación de objetivo estratégico No. 520-0436.7, "Inversión Social: personas más sanas y con mejor nivel de educación".

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Advertencia

La utilización de un lenguaje que no discrimine ni contenga sesgo de género es parte de las preocupaciones del proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. En este documento se ha optado por usar el masculino genérico clásico, entendiendo que este incluye siempre a hombres y mujeres.

INDICE

Presentación.....	7
-------------------	---

Escenarios de formación inicial de docentes

1. Introducción.....	10
1.1 El caso de Panamá.....	11
1.2 El caso de Honduras.....	11
1.3 El caso de Nicaragua.....	12
1.4 El caso de Guatemala.....	12
2. La situación actual en Guatemala.....	12
3. Perfil de los docentes en Guatemala.....	14
4. Perspectivas Internacionales.....	20
4.1 La educación de maestros alrededor del mundo.....	20
4.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).....	22
4.3 Enciclopedia de Educación.....	23
4.4 Un ejemplo de América Latina.....	25
4.5 Dos estudios comparativos de los Estados Unidos.....	25
4.6 Arthur Levine.....	28
4.7 Formación de formadores.....	29
5. Propuestas presentadas en 2009.....	32
5.1 Algunos criterios para el cambio de la formación inicial de maestros de primaria.....	32
5.2 Posibilidades para el futuro I: Continuar con lo que existe.....	35
5.3 Posibilidades para el futuro II: Responsabilidad compartida entre normales y universidades.....	35
5.4 Otras posibilidades para el futuro: Varias opciones.....	36
5.5 Algunas consideraciones programáticas.....	36
5.6 Formación de los formadores de formadores.....	37
6. Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente - Propuesta.....	37
Referencias.....	44

Políticas referidas a la profesión docente: formación, condiciones de trabajo.
Desempeño y efectividad, estímulos y carrera docente.
Una revisión de la literatura

1. Introducción.....	50
2. La persona del docente.....	51
3. La valoración social de la docencia como profesión.....	52
4. Las condiciones de trabajo.....	55
5. La formación inicial docente.....	60
6. El desarrollo profesional continuo y la carrera docente.....	65
7. Conclusiones.....	71
Referencias.....	76
Biografías.....	80

PRESENTACIÓN

Guatemala se ha embarcado en un esfuerzo nacional para mejorar la calidad de la educación. Central a este esfuerzo es el mejoramiento de las capacidades del cuerpo docente. La formación docente debe ser constante y permanente. La misma debe ser un continuo que inicie cuando el futuro docente se matricula como estudiante de magisterio, continua durante todo su ejercicio profesional y, después, cuando como docente experimentado, brinde acompañamiento pedagógico a otros colegas y comparte con ellos, sus experiencias y prácticas activas y reflexivas. La formación se produce cuando el docente investiga y se investiga, indaga y se indaga, cuestiona y se cuestiona (Freire, 2004).

Según Loya (2008) los modelos pedagógicos para la formación de docentes se centran en las ciencias de la educación, en la psicología del estudiante o en los conocimientos de las disciplinas que deberá enseñar. Cada uno de ellos enfatiza en un área y deja de lado a las otras, por lo cual la formación es deficiente y sesgada. Otros autores distinguen los modelos de desarrollo profesional y los modelos didácticos, es decir, oponen teoría a la práctica, la didáctica como la acción dentro del aula (Fernández, 1997). Otros teóricos como Philippe Meirieu (citado por Zambrano, 2005), proponen que los modelos de formación docente deben estar centrados en los aprendizajes y la investigación acción.

Para construir un modelo pedagógico de formación docente diferente al actual, en Guatemala, es importante adquirir un compromiso para transformar el modelo tradicional existente y crear uno coherente. No es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación, tanto en el nivel de contenidos como en el enfoque, método, valores y actitudes. Es decir, en el modelo debe lograrse coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo lo enseñen) en las aulas.

El desafío de la formación docente es proporcionar una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada a lograr en ellos, aquello que se pide que logren en sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender a aprender y aprender a enseñar.

La formación inicial de docentes es un subsistema del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo -SINAFORHE-, que requiere de mucha atención y de la contribución de todas las instituciones académicas, gremiales y empresariales del país, de manera que se pueda dar el salto cualitativo que el país necesita. En este sentido, esta publicación aporta académicamente al tema con la presentación de dos artículos, escritos, uno por Beatrice Avalos y otro, por Patrick Scott; ambos, investigadores y educadores de muy alta calidad.

En el primer artículo, elaborado por el Dr. Patrick Scott, después de una revisión de qué se entiende

por formación inicial en diferentes países, se proponen diferentes escenarios para esta formación en Guatemala. El trabajo también incluye un análisis de la propuesta de la Mesa Técnica de Formación Inicial de Docentes.

En el segundo artículo, la Dra. Beatrice Avalos -educadora chilena con amplia experiencia en países tan diferentes como Inglaterra y Guinea Ecuatorial, hace una revisión de la literatura sobre sistemas de gestión de docentes. También sintetiza resultados de investigaciones pasadas y presentes, realizadas con el objetivo de fortalecer la formación inicial de docentes.

El Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, con esta y otras publicaciones ya realizadas, quiere contribuir con el MINEDUC en su esfuerzo por fortalecer la formación inicial de los docentes y apoyar, de esta manera, a lograr una educación de calidad para los niños y niñas del país.

Guatemala, septiembre de 2012

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández, J, et al. (1997). “Alumnos y profesores: un modelo de formación paralelo”, presentado en el V Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Murcia, España.
- Friere, P. (2004) *Pedagogía da autonomia*, Ed. Paz e terra, Sao Paulo.
- Loya Chávez, H. (2008) “Los modelos pedagógicos en la formación de profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46/3.
- USAID/REAULA (2012) *Competencias docentes para contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística*, proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, Guatemala.
- Zambrano Leal, A. (2005) “Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meririeu”, *Educere*, año 9 número 29 pag. 145-158.

Escenarios de Formación inicial de docentes

Patrick Scott
Profesor Emérito
Facultad de Educación, Universidad Estatal de Nuevo México
pscott@nmsu.edu

Consultor del Proyecto
USAID/Reforma Educativa en el Aula

Guatemala, septiembre de 2012

I. Introducción

Cómo formar a los futuros docentes que van a preparar a los futuros ciudadanos es algo de suma importancia para cualquier país Darling-Hammond (1999) notó que “inversiones en los conocimientos y habilidades de docentes producen incrementos mayores en el rendimiento de los alumnos que cualquier otro uso del dinero en educación.” En Guatemala la formación inicial de docentes sigue siendo un tema de mucha controversia. Durante el año 2009 el autor de este documento (bajo el mismo contrato entre Juárez Asociados, Inc. y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala) preparó un documento titulado Propuesta para la realización de diálogos para la formación docente inicial y una presentación de la Cátedra Benjamín Bloom titulada La Escuela normal: su pasado y su futuro (Scott, 2009). El presente documento es en cierto sentido una refinación, continuación y ampliación de dicho trabajo.

Para dar una perspectiva a la problemática, a continuación se ofrece un panorama de la historia del normalismo en el mundo con énfasis en América Latina y Guatemala. Desde el principio es conveniente mencionar que el sistema de formación de maestros de la educación básica está experimentando algunos cambios y es posible usar lo que ya existe como modelos de cómo mejorar en el futuro.

Tal vez la primera escuela normal para la formación inicial de maestros del nivel primario fue la *École Normale Supérieure* en París en 1794 (Normal School, 2012). Con sus raíces en Alemania, uno de sus propósitos principales era servir como modelo (norma) para otras escuelas. Actualmente forma parte de la Universidad de París.

Escuelas normales aparecieron en muchas partes del mundo. En los Estados Unidos la primera escuela normal abrió sus puertas en 1839 en Massachusetts con tres alumnas. Al final del siglo XIX había centenares de escuelas normales del nivel preuniversitario formando docentes para el nivel de primaria. En los años 1930 muchas se convirtieron en “normales superiores” (“*Teachers’ Colleges*”). Después de la Segunda Guerra Mundial muchas ya llegaron a ser universidades comprensivas con Facultades de Educación encargadas de formar docentes y administradores educativos para los niveles preuniversitarios. Sin embargo, el proceso fue lento. En 1952, todavía casi la mitad de los docentes de primaria en los Estados Unidos no tenían grados universitarios (Dossey et al., 2008). Actualmente las universidades ofrecen programas de formación de maestros (de cuatro o cinco años), y cada estado regula (acredita) dichos programas y las licencias (cédulas docentes) de maestros. Al final del siglo XX y principios del siglo XXI muchos estados han aprobado programas de “licencias alternativas”, es decir de “cédulas docentes alternativas”. En tales programas, personas con licenciaturas u otros grados universitarios reciben una licencia alternativa y empiezan a ejercer como maestros mientras completan sus estudios pedagógicos (menos de un año).

De hecho, las escuelas normales llegaron a Latinoamérica antes de su llegada a los Estados Unidos (Salgado, 2004). En 1822 ya había escuelas normales en México y Perú. La primera en Centroamérica llegó a Honduras en 1836. Siguió Chile en 1842. Tal vez el último país en abrir una escuela normal fue Costa Rica en 1914. Con la expansión de la educación media se crearon en varios países “Institutos Normales Superiores”

para formar profesores para dicho nivel (Salgado, 2004). Uno de los primeros fue el Instituto Pedagógico en Chile en 1889. Instituciones semejantes se formaron en Argentina, México y Honduras. Los institutos normales superiores crearon, con el auspicio de la UNESCO, la Red Docente de América Latina y el Caribe (Red KIPUS - www.redkipus.org/). En Guatemala en 1968 se formó "La Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media" -EFPEM- (EFPEM, 2010) en la Universidad de San Carlos.

Además, en varios países latinoamericanos se agregó la formación de docentes del nivel de primaria a los institutos normales superiores o a las universidades (Salgado, 2004). En Ecuador y Cuba este proceso ocurrió en los años 1960 y en México en 1984. Procesos semejantes han ocurrido en Argentina, Bolivia y la República Dominicana. Colombia y Uruguay aparentemente están en proceso de transición. En Chile el proceso de pasar las normales a las universidades se consolidó en los años 1970. En 1974 la Escuela Normal de Costa Rica se transformó en la Universidad Nacional de Costa Rica en Heredia (UNA, 2008). Aparentemente, fuera de Guatemala solamente en Panamá, Honduras y Nicaragua la formación de maestros de primaria se realiza a un nivel preuniversitario. Los casos particulares de Panamá, Honduras y Nicaragua se explican a continuación.

1.1 El caso de Panamá

En 1938 se abrió la Escuela Normal de Santiago. Actualmente, se llama Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena (ENJDA -Santiago, 2011). Es la única Normal en Panamá, la cual ofrece un Bachillerato Pedagógico. Varias universidades ofrecen una Licenciatura en Educación Primaria de cuatro años. Aparentemente el Ministerio de Educación da prioridad a los normalistas en la asignación de plazas de maestro. En los casos que los licenciados reciben un nombramiento de maestro de primaria cobran el mismo salario que los normalistas con su grado de educación media (Moreno, 2009). Aunque la situación en general no ha cambiado mucho en los últimos tres años, la normal ofrece una titulación adicional de forma conjunta con la Universidad de Panamá (Moreno, 2012).

1.2 El caso de Honduras

Como ya se indicó, Honduras estableció la primera escuela normal en Centroamérica en 1822. La Escuela Normal Francisco Morazán se formó en 1956 y llegó a ser la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1989 (UPNFM, 2011). En 2005 se anunció "se realiza la última graduación bajo el modelo de escuelas normales y a partir de 2006, se unifica la formación de docentes de todo el sistema educativo a nivel universitario, mediante una red nacional de formación docente integrada por la Universidad Pedagógica, la carrera de Pedagogía de la UNAH y las escuelas normales convertidas en Centros Regionales de la UPNFM" (Salgado Peña, 2004). Pero según comentarios recibidos de educadores hondureños el proceso "sufrió un retroceso y volvieron las escuelas normales, hubo presiones políticas por parte de los gremios magisteriales y el Ministerio de Educación tuvo que ceder ante estas presiones" (Gamero, 2009), y ahora "las 12 escuelas normales forman maestros de primaria a nivel pre-universitario" y "seis de estas escuelas trabajan con la UPN a través del programa Formación Inicial de Docentes (FID) en la formación de profesores de educación básica a nivel universitario (Castellón, 2009). En 2012 se aprobó una nueva Ley

Fundamental de Educación que indica que “la carrera docente con nivel de licenciatura sea obligatoria a partir de 2018”(La Gaceta, 2012) y en estos momentos los directores de las escuelas normales se encuentran en procesos de capacitación para realizar el proceso de transición y determinar cuáles de las 12 escuelas normales funcionarán como sedes de la universidad pedagógica (Castellón, 2009).

1.3 El caso de Nicaragua

En Nicaragua “el Ministerio de Educación atiende la formación docente a nivel de educación media, dentro de los límites del bachillerato, a través de las escuelas normales y otorga Títulos de Maestros de Educación Primaria”. Sin embargo, “cabe señalar que la Dirección de Formación Docente del MINED realizó un Estudio político curricular para la institucionalización de la Formación Docente a nivel terciario”(MINED, 2012).

1.4 El caso de Guatemala

Guatemala ha experimentado una larga historia en el desarrollo de escuelas normales (Noti 7, 2012). En el período de 1831 a 1838 el Dr. Mariano Gálvez creó en ley la primera escuela normal oficial, pero salió del país antes de poder realizar lo que estableció en ley. Unos años después en 1844 la primera escuela normal funcionó por dos años como la Escuela Normal Privada de Señoritas (Acosta-Boché) (Torres Moss, 2006). Fue en 1875 que abrieron las primeras escuelas normales oficiales: la Escuela Normal Central de Varones, y según algunos, un día después la Escuela Normal Central de Señoritas “Belén”. Ambas siguen funcionando hasta hoy, la de Varones se ha diversificado mucho hasta tener menos de 100 alumnos estudiando magisterio, mientras que la de “Belén” sigue con la misión exclusiva de formar maestras.

Un pie de página histórico, de algo de interés, es que el héroe nacional de Cuba, José Martí laboró como Profesor en la Escuela Normal Central de Varones durante los años 1877 y 1878. Durante su estadía en Guatemala redactó el poema famoso “La niña de Guatemala”: la frente que más he amado en mi vida”.

Hay otros detalles importantes en la historia de las escuelas normales en Guatemala. Entre 1929 y 1931 la Escuela Normal Superior ofreció dos años de estudios superiores con un plantel docente que incluyó cuatro docentes con doctorados. En 1946 se abrió la primera normal rural “La Alameda” en Chimaltenango (Jiménez, 1967). En los años 1960 funcionó en Antigua Guatemala una escuela normal con carácter centroamericano otorgando el título de “Maestro de educación primaria centroamericana: la Escuela Normal Centroamericana “Sor Encarnación Rosal . En 1974 se estableció en Sololá la primera escuela normal bilingüe como Escuela Normal Regional de Occidente en Santa Lucía Utatlán (Contraloría General de Cuentas, 2009).

2. La situación actual en Guatemala

Se hace necesario revisar algunos datos estadísticos. Ver por ejemplo la tabla 1.

Tabla 1
Escuelas normales que forman docentes de primaria en 2009

1978	Públicas 28 (30%)	Privadas 65 (70%)
2009	Públicas 49 (14%)	Privadas 235 (69%)
	Municipales 11 (4%)	Cooperativas 46 (13%)
	TOTAL (1978) 93	
	TOTAL (2009) 341	

(Tomado de USAID, Guatemala, 2012, propuesta SINAFORHE.)

Es decir, en los últimos 30 años la cantidad de normales ha cuadruplicado. Como ya se indicó Panamá tiene solamente una normal pública y ninguna privada. Honduras tiene solamente 12 normales. En Guatemala hay una escuela normal que forma maestros de primaria por cada 40,000 habitantes. En los Estados Unidos hay una institución de formación de maestros de primaria para cada 230,000 habitantes.

Y además existen otros tipos de escuelas normales:

Tabla 2
Otros tipos de escuelas normales en 2009

Preprimaria 31	Educación Física 22
Música 10	Educación para el Hogar 2
TOTAL 65	

(Tomado de USAID, Guatemala, 2011, Proyecto Reforma Educativa en el Aula, Educación en Guatemala, cifras y comentarios).

“Se produjo la proliferación de escuelas normales (estatales y privadas) en todo el país; su crecimiento no obedecía a ningún plan” (Robles Ortiz, 2004). Aunque muchos podrían creer que esta afirmación es sobre la situación actual en Guatemala es sobre la situación en Perú en los años 1960.

Ahora con relación a Guatemala, si dividimos la matrícula de estudiantes de magisterio entre el número de escuelas normales obtenemos una media de 414 estudiantes con un rango de 69 a 1296. Por ejemplo el Instituto Normal para Varones de Occidente -INVO- de Quetzaltenango tiene 1296 estudiantes y la Escuela Normal Central para Varones 69.

La distribución geográfica de las escuelas indica que 17 departamentos cuentan con al menos una normal oficial. A pesar de tener casi 17000 estudiantes estudiando la carrera para llegar a ser maestros de primaria se estima que el país solamente va a abrir 3000 plazas de maestros cada año en las escuelas de primaria públicas. Se duda que las privadas de primaria tengan plazas para muchos más. (USAID, 2011)

3. Perfil de los docentes en Guatemala

Un documento reciente de Falus y Goldberg (2011), titulado Perfil de los docentes en América Latina, tiene dos objetivos relevantes: “seguir profundizando el conocimiento sobre la situación de los docentes” y “trazar un retrato de los docentes de la región sobre algunos atributos ‘objetivos’”. A continuación se reproduce una serie de gráficos que Falus y Goldberg usaron para alcanzar sus objetivos.

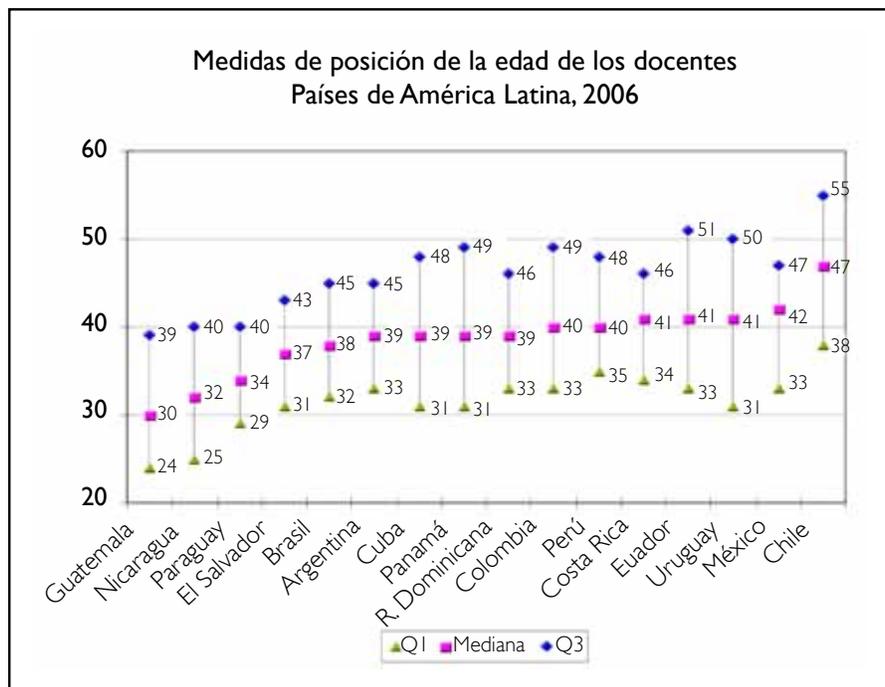
Gráfica 1



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

En la gráfica 1 se observa que aunque en todos los países de la región hay más maestras mujeres que maestros varones solamente en México esa razón es más baja. En Guatemala hay 13 maestras para cada 10 maestros.

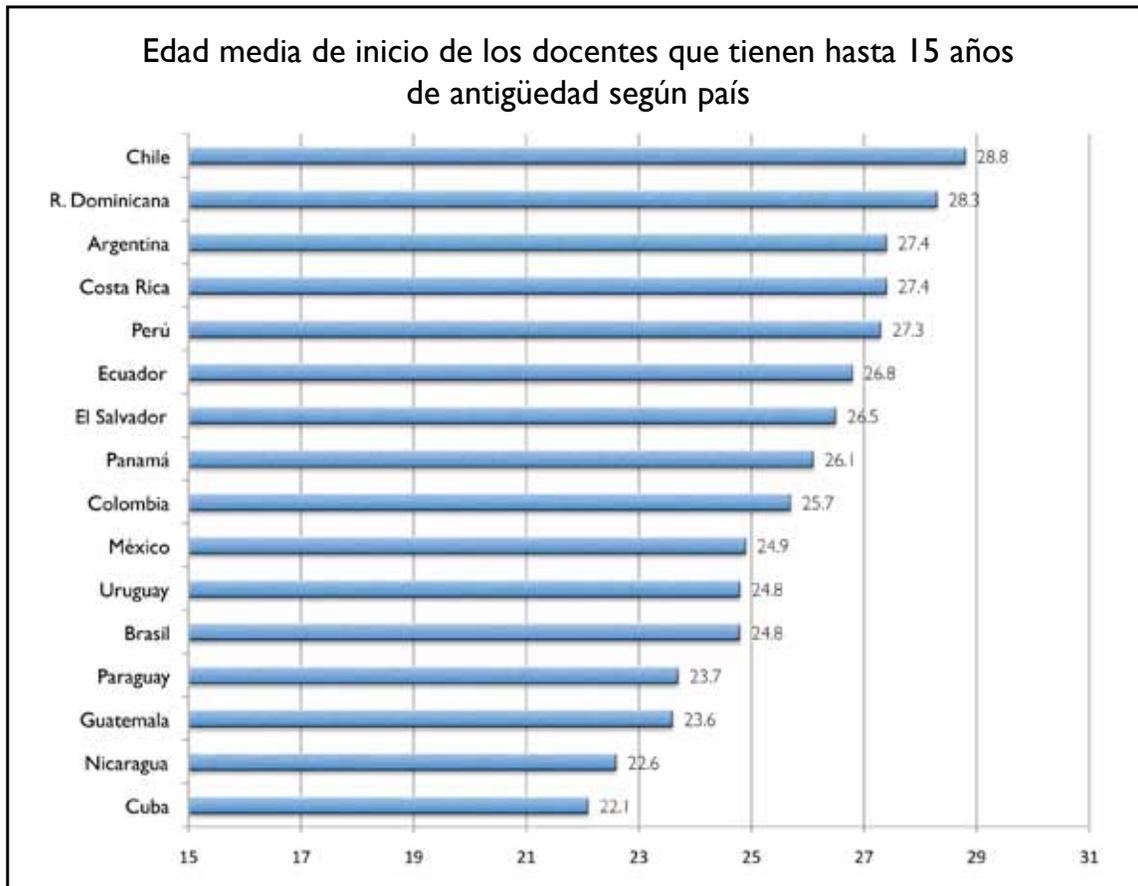
Gráfica 2



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

La gráfica 2 muestra que el promedio de edad de los docentes es más bajo en Guatemala. La edad mediana es de 30 años. Solamente un 25% de los docentes en Guatemala tiene una edad de más de 39 años y un 25% tiene una edad de menos de 30 años.

Gráfica 3



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

Parte de la razón del por qué los docentes en Guatemala son tan jóvenes es que tal como en Nicaragua la formación inicial se realiza al nivel medio. El caso de Cuba es interesante ya que aunque tienen un sistema de formación inicial en la universidad, "los estudiantes se integran al trabajo desde el segundo grado de la carrera."

Según Lisardo García (2004) ese trabajo se realiza en "centros de formación emergente o habilitación, en los que ingresan estudiantes de bachillerato que concluyen sus estudios de ese nivel medio superior recibiendo, a la vez, una habilitación que les permite incorporarse al trabajo docente en las escuelas."

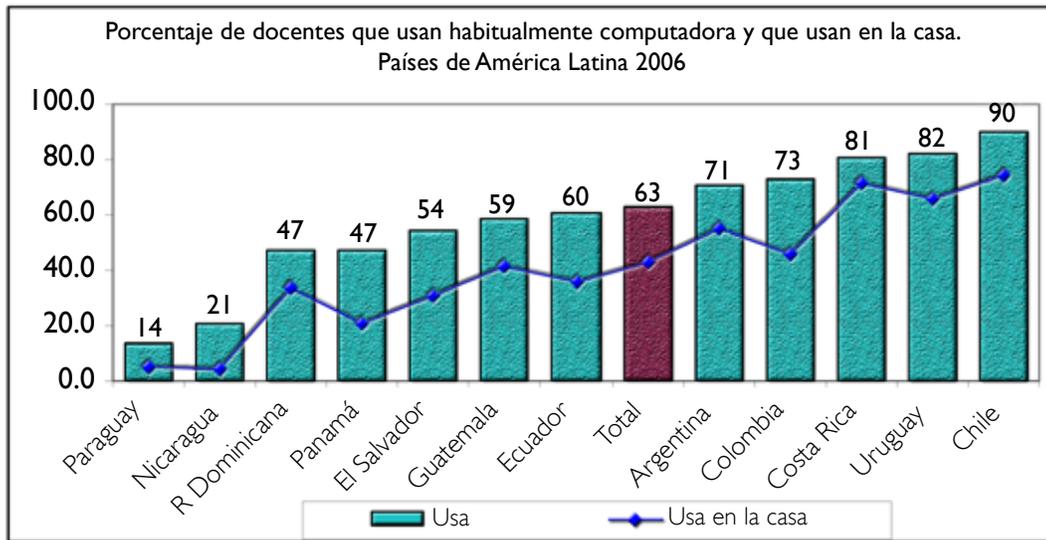
Tabla 3 Docente según Formación Inicial (en %)

	Formación docente		Formación docente incompleta	Sin formación docente		Total
	Nivel superior	Sin nivel superior		Nivel superior	Sin nivel superior	
Argentina	85.2	7.1	1.1	6.3	0.3	100.0
Brasil	88.8	1.4	1.2	8.0	0.6	100.0
Colombia	93.8	0.0	1.6	4.5	0.2	100.0
Costa Rica	97.7	1.4	0.5	0.5	0.0	100.0
Cuba	92.2	1.4	2.9	3.2	0.3	100.0
Chile	91.8	2.9	0.2	4.6	0.6	100.0
Ecuador	80.7	6.8	4.3	4.3	3.9	100.0
El Salvador	85.1	2.0	2.2	10.4	0.4	100.0
Guatemala	31.1	7.8	12.9	6.6	38.2	100.0
México	72.3	0.6	1.6	24.9	0.6	100.0
Nicaragua	68.9	6.5	13.9	5.2	5.5	100.0
Panamá	78.3	8.2	7.3	3.8	2.4	100.0
Paraguay	87.0	7.0	2.6	1.5	1.8	100.0
Perú	85.0	9.0	3.5	1.9	0.6	100.0
R. Dominicana	93.4	2.3	0.9	2.4	1.1	100.0
Uruguay	99.6	0.4	0.0	0.0	0.	100.0
Total	84.2	2.7	2.1	9.2	1.9	100.1

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

La tabla 3 indica que Guatemala tiene el índice más bajo de formación docente a nivel universitario y solamente Nicaragua tiene un índice más alto de formación docente incompleta de los países presentados. (Honduras aparentemente no figura en la base de datos de SERCE-LLECE.)

Gráfica 4



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.
(1) Se excluye Brasil Cuba, México y Perú porque presentan datos inconsistentes.

Si el porcentaje de docentes que usan habitualmente computadora ha aumentado desde el 2006 (presentado en la gráfica 4) el uso de educación a distancia tal vez tendría factibilidad.

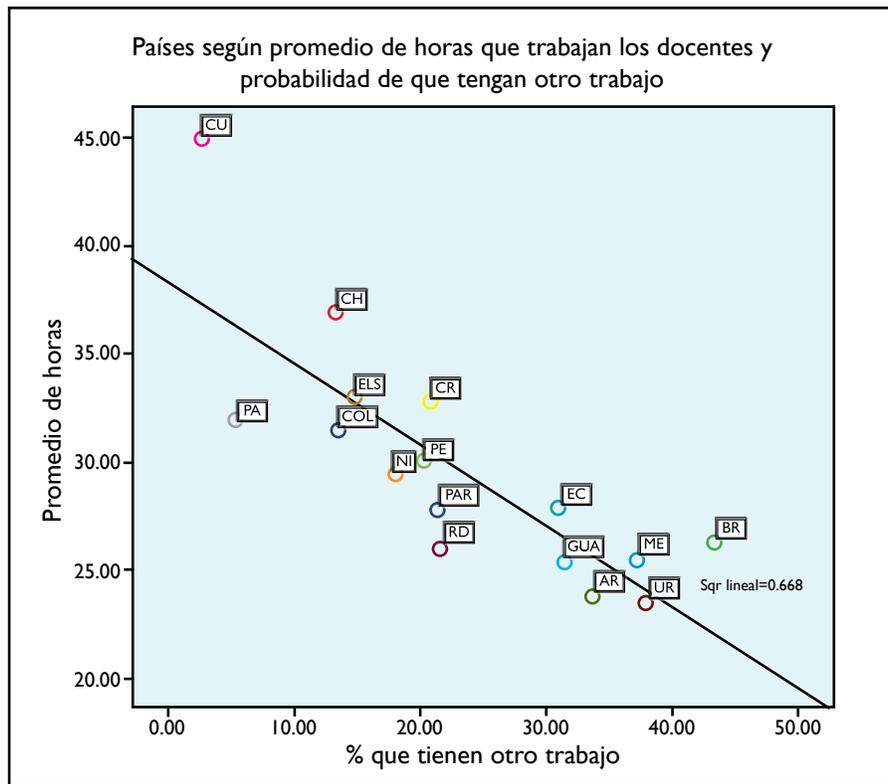
Tabla 4 Porcentaje de maestros que residen en una localidad diferente a la que trabajan

	Total	Público	Rural	% de docentes en escuelas rurales
Argentina	22.9	16.3	50.6	19.1
Brasil	20.6	16.4	45.9	14.3
Colombia	43.1	34.8	59.6	33.5
Costa Rica	65.4	55.0	72.4	59.4
Cuba	22.6	16.0	38.8	28.9
Chile	35.1	30.3	51.5	22.5
Ecuador	52.9	41.3	65.4	47.2
El Salvador	59.6	35.4	73.6	63.4
Guatemala	63.4	31.1	73.7	75.7
México	59.9	44.2	82.8	40.7
Nicaragua	59.5	44.5	65.6	59.5
Panamá	71.1	56.7	71.3	79.3
Paraguay	32.9	19.2	41.1	62.6
Perú	57.2	41.6	74.3	47.5
R. Dominicana	36.9	33.9	49.0	39.5
Uruguay	37.2	33.6	78.0	8.1
Total	40.8	28.0	67.4	32.7

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

La tabla 4 pone en relieve la situación en Guatemala ya que el porcentaje de docentes en escuelas rurales es alto (76%) mientras que más de 63% residen en una localidad diferente a la que trabajan.

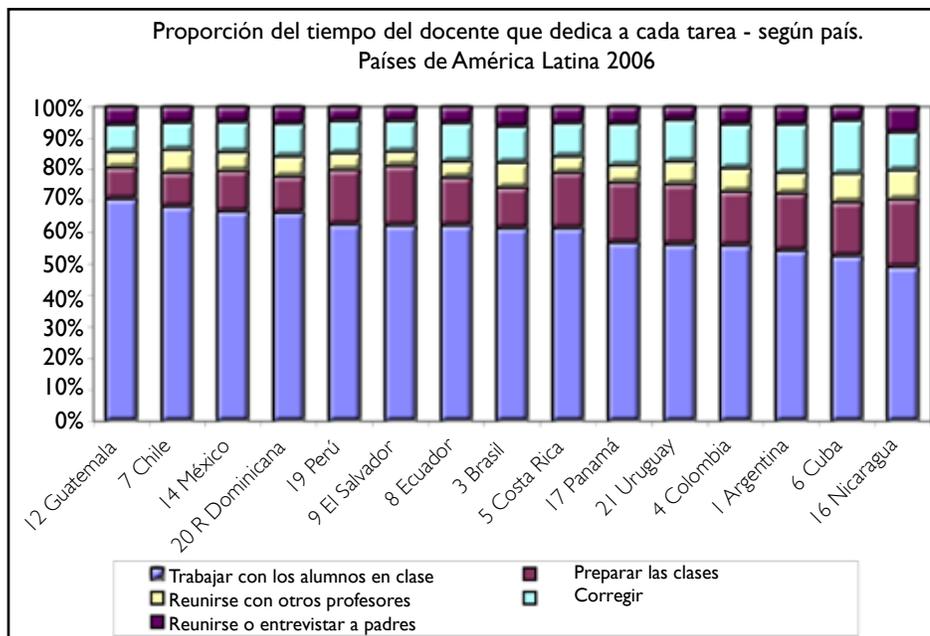
Gráfica 5



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

La gráfica 5 indica que en Guatemala el promedio de horas que trabaja un docente es aproximadamente 25 y que más de 30% de docentes tienen otro trabajo.

Gráfica 6



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.
Se excluye Paraguay porque presenta datos inconsistentes.

De los países representados en la gráfica 6 es en Guatemala donde la proporción del tiempo del docente en la escuela se dedica más a trabajar frente a los alumnos (70%) y menos en preparar las clases (10%).

A continuación en la tabla 5 Falus y Goldberg presentan una “tipología de países según calidad de los recursos humanos y condiciones laborales de los docentes.” Enfatizan que Guatemala es el único país en el Grupo 1 y que “las condiciones para el ejercicio de la docencia se diferencian en forma pronunciada del resto de la región en la mayoría de los indicadores considerados, presentando la posición más desventajosa. Se observa la proporción más baja de docentes en ejercicio con formación pedagógica de nivel superior y con experiencia mayor a 10 años. Cuentan con la más baja proporción de docentes con contrato por tiempo indefinido, denotando generalizadas condiciones de inestabilidad laboral. Una mayoritaria proporción de maestros trabajan 25 horas por semana y una tercera parte combina el trabajo en la escuela con otra actividad laboral. En lo relativo a las escuelas donde estos docentes ejercen, menos de uno de cada diez lo hace en escuelas con alta concentración de recursos. Debe tenerse presente que en este país, cuya configuración demográfica se caracteriza por una elevada proporción de población infantil, la expansión del sistema educativo ha sido de las más tardías de la región. Ello probablemente derivó en la necesidad de realizar un reclutamiento acelerado y masivo de docentes -y de habilitar nuevas aulas y escuelas- para cubrir la creciente demanda de enseñanza de mayores contingentes de niños. En este país también prevalece la formación docente dentro de la escolarización de nivel medio.”

Tabla 5 Tipología de países según calidad de los recursos humanos y condiciones laborales de los docentes

Grupos de países	Países	Calidad de los recursos humanos		Condiciones laborales de los docentes			Recursos materiales
		% de docentes con formación pedagógica de nivel superior	% de docentes con más de 10 años de antigüedad	% de docentes que viajan más de 25 horas	% de docentes con contrato por tiempo indefinido	% de docentes con más de un empleo	% de docentes en escuelas con alta concentración de recursos
GRUPO 1	Guatemala	31	34	48	83	32	8
GRUPO 2	República Dominicana	93	59	88	49	21	17
	Paraguay	87	51	95	55	21	5
	El Salvador	85	53	57	93	15	18
	Nicaragua	69	48	79	86	18	9
GRUPO 3	México	72	74	88	63	38	22
GRUPO 4	Costa Rica	98	63	72	87	21	25
	Colombia	94	69	71	82	13	52
	Perú	85	66	69	91	20	30
	Ecuador	81	67	74	82	31	25
	Panamá	78	56	88	90	5	27
GRUPO 5	Uruguay	100	66	65	21	38	33
	Brasil	89	69	69	42	43	56
	Argentina	85	60	62	29	33	35
GRUPO 6	Chile	92	77	82	97	13	87
	Cuba	92	71	95	97	2	57

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

4. Perspectivas internacionales

Guskey (1995) insistió que el contexto es un factor crítico en la educación y por lo tanto “lo que funciona en una situación tal vez no funcione en otra”. Lo que hay que buscar es la “mezcla óptima”. Un estudio de las mejores prácticas internacionales en la formación inicial de docentes debería ofrecer a Guatemala más ingredientes para considerar al buscar la mezcla óptima.

4.1 La educación de maestros alrededor del mundo

Una de las obras más reciente que ofrece una perspectiva internacional sobre la educación de docentes es una colección de ensayos editado por Darling-Hammond y Leiberman (2012) titulada *Teacher Education around the World: Changing policies and practices* [La educación de maestros alrededor del mundo: Cambios en políticas y prácticas]. Aunque se enfoca en ocho países que han tenido éxito (Finlandia, Singapur, Holanda, Reino Unido, Hong Kong, Canadá, Australia y EEUU), las políticas y prácticas que han conducido al éxito en dichos países (que obviamente tienen contextos muy distintos a Guatemala) podrían ofrecer pautas de mucha utilidad. El último ensayo, “La educación de maestros alrededor del mundo: ¿Qué podemos aprender de la práctica internacional?”, provee un resumen de las lecciones de los demás artículos. Una sección que se llama “Leading practices and challenges” [Prácticas y desafíos destacados] ofrece una lista de ocho “prácticas que sobresalen como muy prometedoras para el mejoramiento del aprendizaje y enseñanza de los docentes”. A continuación en *italicas* se presenta una traducción de dichas prácticas prometedoras y después de cada una se hace un comentario sobre como se relaciona con la situación en Guatemala:

i. Reclutamiento de candidatos altamente capaces a programas de alta calidad asegurando salarios competitivos, subsidios financieros durante el período de formación, característico [commonality] en el diseño y calidad de preparación, como se ha hecho en Finlandia y Singapur.

De todas las prácticas prometedoras esta es tal vez la más difícil para Guatemala. Los datos presentados anteriormente indican que reclutar a candidatos no es un problema. En Finlandia y Singapur los salarios competitivos, un subsidio financiero (en realidad todos los gastos más de lo que es un sueldo) durante el período de estudio necesario para llegar a ser maestro, y la calidad misma de los programas de formación forman parte de un panorama en que llegar a ser maestro es muy atractivo y por lo tanto atraen muchos candidatos altamente capaces a un proceso de selección muy riguroso. Por supuesto los contextos en Finlandia (una nación de poca densidad poblacional) y Singapur (una ciudad-estado de mucha densidad poblacional) son muy diferentes a Guatemala. Curiosamente, ambos tienen aproximadamente 40% de la población de Guatemala y 15 veces el PIB per cápita. Por otro lado, Vaillant (2011) ha estudiado el bajo estatus de los maestros y ha concluido que el bajo estatus conduce a la reproducción de una educación pobre. Insiste que la situación es aún más difícil en áreas geográficas remotas y difíciles (como existen en Guatemala) y que los maestros necesitan incentivos para trabajar en dichas áreas. Hace referencia a Esteve (2003) al explicar que no es solamente el caso

que la sociedad no valora y subestima a los maestros sino también los maestros mismos aparentemente aceptan esa apreciación de su valor. Esto conduce a que las expectativas para los maestros son altas pero su valor es bajo. El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) publicó en julio 2012 en su Serie Mejores Prácticas un artículo sobre "Iniciativas desde el ámbito privado para elevar la valoración social de la docencia"(PREAL, 2012). Destacó el premio Maestro 100 Puntos en Guatemala que ya tiene siete años de premiar cada año diez maestros, que están llevando a cabo innovaciones en sus aulas. Leigh en su estudio citado por Ladd (2007) concluyó, usando técnicas estadísticas sofisticadas, que incrementos en los salarios de docentes relativos a los salarios de otros profesionales eleva la calidad de candidatos a programas de formación inicial de docentes.

ii. Conexión de teoría y práctica a través del diseño de cursos bien considerados y, a la vez, la integración de trabajo clínico de alta calidad en ambientes donde se apoya la buena práctica. Programas en Finlandia y Holanda, y en algunas instituciones en los EEUU, han creado modelos nuevos para la práctica de docentes en formación, frecuentemente en "escuelas de aplicación anexas a las instituciones de formación de docentes" ("training schools").

Navarro y Verdisco (2000) sugirieron que es problemático suponer que es posible mejorar la formación inicial de docentes casi automáticamente si se traslada del nivel medio (escuela normal) a la universidad, principalmente porque realizar dicha formación en un nivel educativo más alto suele significar tener una formación más teórica y más alejada a las realidades de las aulas de los alumnos. Tal vez una manera de evitar la separación de teoría y práctica es revitalizar (o crear) las escuelas de aplicación anexas a las instituciones que van a estar encargadas de la formación inicial.

iii. Uso de estándares profesionales para el trabajo docente para enfocar la atención en el aprendizaje y evaluación de conocimientos, destrezas y disposiciones críticas, como está demostrado en los EEUU, Australia, Hong Kong, Holanda y Singapur.

Guatemala ya está muy avanzada en esto y tiene desarrolladas las competencias docentes para el nivel primario en el Currículum Nacional Base - Formación Inicial de Docentes del Nivel Primario (MINEDUC, 2006).

iv. Creación de evaluaciones del rendimiento de docentes, basadas en estándares profesionales, que conectan el aprendizaje estudiantil con la enseñanza en el aula. Como desarrolladas en los EEUU y en desarrollo en Australia, estas evaluaciones aprovechan no solamente las mejoras en la capacidad del candidato, sino además las mejoras de los programas.

Ya se usa en Guatemala una "Evaluación diagnóstica de docentes"(MINEDUC, 2012) en la selección de docentes para las plazas disponibles. La experiencia en dicha evaluación debería ser posible apro-

vecharla para conectar lo que saben los docentes con lo que pasa en sus aulas.

v. Establecimiento de modelos de iniciación o inducción docente que den apoyo a docentes principiantes a través del uso de mentores expertos, planificación cooperativa y reducciones en la carga docente que permitan el uso del tiempo para seminarios en servicio y la construcción cuidadosa de un repertorio de prácticas, tal como está organizado en Singapur, Australia, Canadá, Hong Kong, y algunas partes de los EEUU. Aquí está otra indicación de la necesidad de conectar la teoría de la formación con la práctica en el aula a la vez que modera lo que Severo Cuba ha llamado “el shock de la realidad” (Cuba Marmanillo, 2008).

vi. Apoyo a la capacitación profesional cuidadosamente pensada que regularmente facilita a los docentes para que aprendan con y de sí mismos, dentro de y a través de las escuelas y las universidades, tal como se ha hecho en Singapur, Australia y Canadá.

Existen muchas experiencias con el intento de proporcionar la capacitación profesional continua en Guatemala. Aparentemente uno de los problemas es tener un sistema que recibe suficiente financiamiento regular y que sobrevive cambios en las políticas del sistema. Un ejemplo de un intento que involucró a la universidad es el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) (EFPEM, 2009).

vii. Carreras docentes, como las de Singapur y el Reino Unido, que permiten que los docentes desarrollen y compartan su pericia en la enseñanza, para funcionar como mentor, desarrollo curricular y liderazgo. En 2011 López (2012) presentó una Propuesta de Carrera Docente, Parte Académica y Técnico-Administrativa que propone al MINEDUC muchos de los aspectos de carreras docentes exitosas.

viii. Medidas de desarrollo de capacidades en todo el sistema, tal como se están implementando en Ontario, que crean estrategias para compartir ampliamente resultados de investigación y buena práctica, reconocer prácticas exitosas en el aula y la escuela, y facilitar a los docentes expertos y directores a proveer liderazgo en el sistema como un todo.

Tal vez el primer paso aquí sería facilitar visitas de docentes y directores a otras escuelas (que es bastante común en varios países de Asia) para conocer y compartir prácticas. En Ontario, partiendo de la idea que siempre hay buenos ejemplos de docentes y programas exitosos, han implantado varias estrategias: ayuda a las escuelas en fijar metas razonables a la vez que ambiciosas, proporción de recursos intelectuales incluyendo documentos impresos, DVDs y Webinars. Proveen apoyo extra a escuelas de bajo rendimiento, y tratan de aumentar el uso de resultados de investigaciones.

4.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) preparó con Andreas Schlei-

cher como editor, un informe de antecedentes para la Cumbre Internacional sobre la Profesión de Docencia [*International Summit on the Teaching Profession*] titulado Formación de docentes y desarrollo de líderes escolares para el Siglo 21: Lecciones de alrededor del mundo [*Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*] en 2012 (Seicher, 2012). Su reseña crítica comparativa de ambientes innovadores de aprendizaje concluye que:

- Los docentes tienen que conocer bien las disciplinas que enseñan para estar listos para el uso de diferentes métodos y, si necesario, para cambiar su enfoque con el objetivo de optimizar el aprendizaje. Esto incluye estrategias específicas para diferentes contenidos y métodos para enseñar contenidos específicos.
- Necesitan un repertorio de estrategias de enseñanza, la habilidad de cambiar de enfoque, y los conocimientos de cómo y cuándo usar ciertos métodos y estrategias.
- Las estrategias que usan deben incluir instrucción directa, enseñanza de grupos enteros, descubrimiento guiado, trabajo en grupos, y la facilitación de auto-estudio y descubrimiento individual. Debe incluir retroalimentación personal.
- Los docentes necesitan tener una comprensión profunda de cómo ocurre el aprendizaje, en general, y de las motivaciones, emociones y vida fuera del aula de los alumnos, en particular.
- Los docentes necesitan poder trabajar de manera altamente colaborativa, trabajar con otros docentes, profesionales y para profesionales, dentro de su misma organización, con individuos en otras organizaciones, redes de comunidades profesionales y diferentes arreglos de asociación, que podrían incluir ser mentores de otros docentes.
- Los docentes necesitan adquirir destrezas fuertes en tecnologías y el uso de tecnologías como herramientas de enseñanza eficaz, para no solamente usar recursos digitales en su enseñanza pero también usar sistemas de manejo de información para seguir el aprendizaje de los alumnos.
- Los docentes necesitan desarrollar la capacidad para ayudar a diseñar, dirigir, manejar y planificar ambientes de aprendizaje en colaboración con otros.
- Por último, pero no de menos importancia, los docentes necesitan reflexionar sobre su práctica para poder aprender de su experiencia.

4.3 Enciclopedia de Educación

El sitio web www.stateuniversity.com mantiene una Enciclopedia de Educación [*Education Encyclopedia*] con centenares de artículos. Uno de mucha relevancia es "Perspectiva internacional formación de docentes – Nuevo paradigma en la educación de docentes, ¿Qué es lo que los docentes necesitan saber?" *International Perspective Teacher Preparation - New Paradigm in Teacher Education, What do Teachers Need to Know* [*Education Encyclopedia*]. Presenta las siguientes características del nuevo paradigma:

- Se basa en constructivismo en vez del modelo de transmisión y por lo tanto se trata a los docentes como aprendices activos.
- Se concibe como un proceso de largo plazo. Es un proceso continuo de experiencias conectadas y con

apoyo regular de seguimiento en vez de presentaciones aisladas [*one-shot*].

- Se basa en la escuela con una conexión directa a las actividades cotidianas de los maestros y alumnos, así transformando las escuelas en comunidades de aprendizaje donde siempre hay enlaces con las reformas al sistema.
- El docente se considera como un profesional reflexivo [*reflective practitioner*] quien construye nuevos conocimientos y habilidades sobre lo que ya sabe y puede hacer.
- El proceso de desarrollo profesional de docentes se trata como un proceso colaborativo.
- Hay que reconocer que no existe una sola forma que siempre sirve y hay que buscar la “mezcla óptima” ya mencionada.

Al revisar las listas de los conocimientos, habilidades, disposiciones y valores que los expertos dicen que los docentes eficaces necesitan, los siguientes se enfatizan:

- Conocimientos pedagógicos generales. Esto incluye conocimientos de ambientes de aprendizaje y estrategias de enseñanza, manejo del aula [*classroom management*], y conocimientos de sus estudiantes y del aprendizaje.
- Conocimientos de los contenidos académicos y no solamente de las disciplinas, también de la estructura de las mismas.
- Conocimiento pedagógico de la disciplina. Poseer un mapa conceptual de cada disciplina que se enseña incluyendo estrategias de enseñanza, una comprensión de los conocimientos y conceptos erróneos de los alumnos, y conocimientos del currículum y los materiales curriculares disponibles.
- Conocimientos del contexto de los alumnos y una disposición para aprender más sobre los alumnos, sus padres y la comunidad.
- Un repertorio de metáforas para poder hacer un puente entre la teoría y la práctica.
- Evaluación externa del aprendizaje.
- Preparación clínica.
- Conocimientos de estrategia, técnicas y herramientas para crear y sostener un ambiente/comunidad de aprendizaje, y la habilidad de usar dichos conocimientos.
- Conocimientos, habilidades y disposiciones para trabajar con alumnos de diversos orígenes culturales, sociales y lingüísticos. Una perspectiva multicultural en la formación docente es crucial para tener un programa exitoso.
- Conocimientos y actitudes que apoyan la justicia social y política mientras las realidades sociales hacen que los docentes lleguen a ser agentes de cambio social.
- Conocimientos y habilidades de cómo usar la tecnología en el currículum.

Para terminar el artículo con algunas tendencias del Siglo XXI en la formación de docentes, la Enciclopedia de Educación presenta:

- Considerar a la formación inicial como solamente el primer paso en el largo proceso de desarrollo profesional.
- Requerir la licenciatura “como mínimo para entrar” en programas de formación inicial de docentes.

- Enfatizar en los contenidos de la disciplina en la formación inicial y enfatizar en la pedagogía aplicada a la práctica y en programas de inducción docente.
- Aumentar la longitud de los programas de formación inicial y aumentar el tiempo que los docentes de pre-servicio permanecen en su práctica inicial.
- En los países que han visto una escasez de docentes, establecer programas alternativos más cortos (pero estos han sido muy controversiales).
- Crear programas de inducción para dar apoyo sostenido a docentes principiantes.

4.4 Un ejemplo de América Latina

Ya se mencionó a Navarro y Verdisco. Su trabajo en 2000 para el Banco Interamericano de Desarrollo, “*Teacher Training in Latin America: Innovations and Tendencies*” [Formación de docentes en América Latina: Innovaciones y tendencias], identificó seis tendencias en América Latina que, mientras tienen mucho en común con las mencionadas en la Enciclopedia de Educación, han surgido de contextos latinoamericanos:

- Capacitación basada en el aula. Con un enfoque en lo que el maestro tiene que enseñar.
- Educación exitosa de docentes entendida como educación continua. Al enfatizar la necesidad de capacitación profesional como un proceso de toda la carrera, mencionan que el uso de educación a distancia con tecnología es mejor para mejorar los conocimientos de disciplinas o diseminación de información nueva en vez de cambiar el comportamiento en el aula o enseñar materias prácticas.
- Uso intensivo de capacitación por grupos de trabajo y redes sociales.
- Uso intensivo de apoyo pedagógico y supervisión.
- Integración de la capacitación dentro del marco mayor de las regulaciones e incentivos de la carrera docente.
- Capacitación entendida como una respuesta a las prioridades sociales y educativas al nivel local.

4.5 Dos estudios comparativos de los Estados Unidos

La preocupación sobre la calidad de la educación en los Estados Unidos ha conducido a otros dos estudios comparativos de la formación de docentes en varias partes del mundo: *Preparing Teachers Around the World* [Formación de docentes alrededor del mundo] (Wang, Aubrey H. et al, 2003) auspiciado por el *Educational Testing Service* (ETS) [Servicio de Exámenes Educativos] y *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* [Un estudio comparativo de formación y calificaciones en seis naciones] (Ingersoll, 2005) editado por Ingersoll.

El documento del ETS compara formación de docentes en los Estados Unidos con siete países que obtuvieron puntajes equivalentes o superiores a los Estados Unidos en matemáticas del octavo grado en el *Repeat of the Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS-R 1999) Australia, Inglaterra, Hong Kong, Japón, Corea, Holanda y Singapur. Para poder considerar varias políticas relacionadas con los filtros establecidos desde el principio al final de la formación y desarrollo de docentes [*pipeline*] presentaron un cuadro que se

ha traducido a continuación como tabla 6.

A continuación se presenta en la tabla 7 la rúbrica de clasificación de los filtros del sistema de forma-

Tabla 6 Los filtros por el camino del “pipeline” educativo de la formación y desarrollo docente

	Ingreso a programa de formación inicial	Evaluación de la práctica docente	Egreso a programa de formación inicial	Certificación	Contratación	Evaluación durante el período de iniciación	Evaluación de capacitación profesional	Evaluación del período de prueba (antes de permanencia)
Australia*	○	○	●	○	✱	✱	✱	○
Inglaterra	✱	●	✱	●	✱	✱	✱	○
Hong Kong	○	○	✱	✱	✱	✱	○	●
Japón	●	●	✱	✱	○	○	●	●
Corea	●	○	●	✱	●	✱	●	✱
Holanda	●	●	○	✱	✱	✱	✱	○
Singapur	●	○	●	✱	○	○	✱	✱
Estados Unidos*	○	✱	○	●	✱	✱	✱	✱

● Muy riguroso [high stakes]

○ Algo riguroso [medium stakes]

✱ Poco riguroso [low- or no stakes]

* Porque la formación docente se regula a nivel del estado en estos dos países hay variación en prácticas.

Fuente: www.ets.org/media/educationtopics/pdf/preptech/pdf

Sus dos conclusiones principales son que otros países usan más filtros que los Estados Unidos y filtros más rigurosos. Además sugieren que sería valioso considerar cómo los otros países usan los “filtros” que los Estados Unidos ignoran.

El estudio comparativo editado por Ingersoll también incluyó a los Estados Unidos, Corea, Hong Kong y Singapur; además de Tailandia. El propósito principal del estudio fue averiguar las razones de tener docentes no calificados y posibles soluciones al problema. Sugiere que aunque en los Estados Unidos los programas de formación de docentes en general tienen requisitos de ingreso no muy rigurosos, simplemente elevar los requisitos sin incrementos en los salarios de docentes no va a funcionar. Además, insiste que muchas escuelas que tienen problemas en reclutar una cantidad suficiente de docentes bien preparados, no tienen procesos adecuados de reclutamiento.

ción y desarrollo de docentes si se desea aplicar en Guatemala.

Tabla 7 Rúbrica de clasificación de los filtros del sistema de formación y desarrollo de docentes

	Muy riguroso [high stakes]	Algo riguroso [medium stakes]	Poco riguroso [low- or no stakes]
Ingreso a programa de formación inicial	(Programas de licenciatura): Tienen que superar un nivel mínimo establecido con exámenes de disciplinas curriculares, exámenes nacionales avanzados o exámenes de ingreso a la universidad.* (Programas de posgrado): Tienen que poseer una licenciatura en la disciplina.	(Programas de licenciatura): Tienen que superar un nivel mínimo establecido con exámenes de graduación del medio superior o exámenes nacionales (Programas de posgrado): Tienen que poseer una licenciatura en un campo relevante.	(Programas de licenciatura): Tienen que aprobar un examen de destrezas básicas. (Programas de posgrado): Tienen que poseer una licenciatura o algo equivalente en cualquier campo.
Evaluación de la práctica docente	Monitoreo formal y cumplimiento requerido, con rendimiento exitoso obligatorio para la graduación.	Monitoreo formal.	Posiblemente requerido, pero, generalmente sin monitoreo ni cumplimiento requerido.
Egreso a programa de formación inicial	Examen nacional [systemwide] al final en las disciplinas y otras áreas (e.g. pedagogía).	Examen institucional al final en las disciplinas y otras áreas (e.g. pedagogía.)	Requisitos para el grado, y nada más, excepto tal vez un examen de destrezas básicas.
Certificación	Examen nacional [systemwide]	Algo de evaluación de enseñanza requerida y revisada por autoridades legales.	Solamente los requisitos para el grado.
Contratación	Examen nacional con un puntaje mínimo muy alto requerido; exámenes adicionales requeridos al nivel local.	La decisión se hace por autoridades regionales o por el ministerio nacional (y por lo tanto es estandarizado) con mínimos fijados por criterios múltiples.	Decidido por cada escuela.
Evaluación durante el período de iniciación	Los programas se monitorean sistemáticamente y el rendimiento del candidato tiene que sobrepasar cierto nivel mínimo.	Los programas se monitorean formalmente por autoridades regionales o el ministerio nacional.	Programas generalmente se proveen o se requieren, pero sin monitoreo.
Evaluación de capacitación profesional	Autoridades regionales o un ministerio nacional operan un programa estandarizado (que podría ser largo) y la participación es obligatoria.	Autoridades nacionales operan programas, pero la participación es obligatoria solamente para los que buscan promoción.	Se ofrecen programas, pero sin monitoreo ni estandarización, y la participación no es obligatoria.
Evaluación del período de prueba (antes de permanencia)	Un período de espera de uno o dos años antes de considerar la permanencia.	Al principio, muchos de los docentes nuevos solamente pueden obtener empleo por contrato, sin la posibilidad de permanencia.	La permanencia es automática con la contratación inicial; un docente puede perder el trabajo solamente a través de reducción presupuestaria o conducta personal inapropiada.

* El interés principal de este estudio fue la formación de docentes para matemáticas y ciencias del nivel medio superior.
Fuente: www.ets.org/media/educationtopics/pdf/preptech/pdf

4.6 Arthur Levine

Arthur Levine es ex-Rector de Teachers College de la Universidad de Columbia. Visitó Guatemala donde hizo presentaciones sobre la formación de docentes. En 2006 en su libro *Educating School Teachers* [Educar a los maestros de escuela] presenta una plantilla para juzgar la calidad de programas de formación de docentes y una lista de recomendaciones de cómo educar a “los docentes que América necesita”.

Plantilla para juzgar la calidad de programa de formación docente

(Un programa ‘modelo’ es uno que llena los nueve criterios)

- 1. Propósito:** El propósito del programa es explícito, enfocado en la formación de docentes; las metas reflejan las necesidades de los docentes, escuelas y niños de hoy; y la definición del éxito se enlaza al aprendizaje de los alumnos en las aulas de los graduados.
- 2. Coherencia curricular:** El curriculum refleja el propósito y las metas del programa. Es riguroso, coherente, y organizado para enseñar las habilidades y conocimientos que los docentes necesitan en tipos específicos de escuelas y en varias etapas de sus carreras.
- 3. Equilibrio curricular:** El curriculum integra la teoría y la práctica.
- 4. Composición de la facultad:** Lo ideal es tener académicos y practicantes combinados en los mismos individuos.
- 5. Admisiones:** Los criterios de admisión se diseñan para reclutar estudiantes con la capacidad y la motivación para llegar a ser docentes exitosos.
- 6. Graduación:** Los estándares de educación son altos, los estudiantes están preparados adecuadamente para el aula y los grados que se otorgan son apropiados para la profesión.
- 7. Investigación:** La investigación que se realiza en el programa es de alta calidad, motivada por la práctica, y útil para practicantes y/o diseñadores de políticas.
- 8. Finanzas:** Los recursos son adecuados para apoyar el programa.
- 9. Evaluación:** El programa se compromete a una auto-evaluación continua y el mejoramiento de su rendimiento.

A continuación se presentan las recomendaciones de Levine para la formación de docentes que América necesita:

Recomendación Uno:

Transformar las instituciones de formación de docentes de torres de marfil a escuelas profesionales enfocadas en la práctica en el aula.

Las instituciones de formación docente tienen que reafirmar que son escuelas profesionales y enfocar su trabajo en el mundo del aula y sus practicantes.

Recomendación Dos:

Enfocar en el rendimiento estudiantil como la medida principal del éxito de programas de formación inicial de docentes.

Levine sugiere que las instituciones de formación docente son productos de la era industrial y por lo tanto enfocan su práctica más en procesos que resultados. Para este siglo es necesario enfocarse en formar a docentes que puedan promover el aprendizaje de sus alumnos. Tal como hay medición de la calidad de escuelas básicas en términos del rendimiento de sus alumnos, la calidad de las instituciones de formación docente debería basarse en el rendimiento de los alumnos graduados.

Recomendación Tres:

Reconstruir los programas de formación inicial de docentes alrededor de las habilidades y los conocimientos que promuevan el aprendizaje en el aula; hacer que programas de formación docente de cinco años (nivel universitario) sean la norma.

Levine enfatiza una idea de Deborah Ball, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Michigan, de que los futuros docentes deben sacar una “especialidad avanzada” que incluye una especialidad en una disciplina tradicional reforzado con una especialización adicional de cómo enseñar dicha disciplina. Por ejemplo, en la formación de docentes de matemáticas para el segundo ciclo de educación básica (secundaria) sería una especialidad en matemáticas que enfatiza una comprensión profunda de las matemáticas que van a enseñar con una especialidad adicional en cómo facilitar el aprendizaje de dichas matemáticas.

Recomendación Cuatro:

Establecer mecanismos efectivos de control de calidad de la formación docente.

En situaciones como en los Estados Unidos (y también Guatemala) donde existen muchos tipos de programas y muchas instituciones ofreciendo programas es necesario mejorar los sistemas de acreditación y reglamentos oficiales para asegurar atención a la calidad de la formación docente.

4.7 Formación de formadores

Una lista de los principios que deben guiar la formación de formadores de futuros docentes fue presentada por Hernández en 1998. Aparentemente estos principios se han usado en un programa en la Universidad de Costa Rica. La lista se presenta a continuación:

- Debido a que el trabajo de formadores de docentes tiene una influencia muy fuerte en el trabajo de docentes, deben modelar e ilustrar una variedad de métodos, técnicas y procesos de enseñanza; por lo tanto necesitan formación en pedagogía.
- Los procesos para formar a los formadores de docentes tienen que basarse en asuntos prácticos

relacionados con el trabajo cotidiano en el aula.

- El trabajo de formadores de docentes tiene que incluir no solamente dar clases, sino además investigación relacionada directamente con su área de experiencia.
- Los formadores de docentes tienen que conocer y entender las instituciones donde trabajan y donde sus estudiantes van a trabajar.
- Los formadores de docentes tienen que conocer el sistema nacional de educación a profundidad, y tienen que entender el contexto en que se implementa.
- Los formadores de docentes tienen que saber cómo trabajar en equipos y colaborar en su trabajo.
- Los formadores de docentes tienen que disfrutar del proceso de enseñar. Esta disposición generará una actitud positiva hacia la enseñanza en sus estudiantes.

En los Estados Unidos la Asociación de Educadores de Docentes [Association of Teacher Educators – ATE] ha publicado una lista de estándares para la formación de formadores. Denise Vaillant (2002) en un trabajo para el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) ofreció una traducción al español de dichos estándares que se presenta a continuación:

Estándar I

Los formadores de formadores: realizan prácticas profesionales docentes modelo	
Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia
<ul style="list-style-type: none"> • Imparten enseñanza efectiva, reflexionan y evalúan • Demuestran y estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas • Promueven prácticas que refuerzan la comprensión de la diversidad en los aprendizajes • Revisan regularmente los cursos para incorporar materiales recientes, incluyendo tecnología • Desafían a los estudiantes a ser reflexivos • Usan una variedad de innovaciones en la enseñanza, adecuando los objetivos de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y técnicas de enseñanza apropiadas • Son tutores para docentes noveles • Aplican conocimiento especializado y procesos de investigación • Demuestran comprensión de la influencia del contexto de la escuela y la cultura sobre el trabajo docente • Demuestran conocimiento en relación a temas críticos para la educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones y/o informes de los estudiantes, pares y supervisores • Video y/o registros de audio del trabajo docente • Lista de cursos enseñados, con una reseña de cada curso, o conjunto de actividades • Materiales de enseñanza desarrollados • Testimonios de tutores y de pares • Documentación de los cambios en el trabajo docente, basados en evidencia de investigaciones y prácticas recientes • Evidencia escrita de las actividades desarrolladas en el aula durante los últimos años • Informes de evaluación reflexiva sobre la propia práctica docente • Documentación de la efectividad de los egresados como docentes • Ensayo escrito que refleje conocimiento previo y valores que deben existir en la formación de formadores • Cursos, experiencias, estudios de caso que reflejen buena investigación y prácticas ejemplares • Otra evidencia adecuada

Estándar 2

Los formadores de formadores: investigan y contribuyen al desarrollo de una o más áreas de actividad académica

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia
<ul style="list-style-type: none"> • Proveen evidencia de idoneidad académica en docencia, aprendizaje y/o formación de formadores • Mejoran el trabajo docente • Mejoran la currícula y el desarrollo de programas • Revisan regularmente cursos dictados para incorporar materiales recientes, incluyendo tecnología • Influyen en otros programas, instituciones y/o profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de situación académica actual, análisis del trabajo propio • Presentaciones en reuniones académicas • Publicaciones • Referencias hechas por otros académicos • Reconocimientos de investigación • Becas de investigación • Evidencia que la actividad académica ha hecho una contribución a programas, instituciones y otros profesionales • Otra evidencia adecuada

Estándar 3

Los formadores de formadores: mejoran sistemáticamente su propia práctica y demuestran compromiso en el desarrollo de la vida profesional

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia
<ul style="list-style-type: none"> • Mantienen e implementan un plan de desarrollo profesional que supone la búsqueda de nuevas oportunidades para lograr un crecimiento continuo • Actualizan el conocimiento profesional a través de una variedad de formas • Participan en actividades de desarrollo profesional y experiencias a través de asociaciones profesionales • Aprovechan diversas oportunidades de capacitación y experiencias de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de desarrollo y crecimiento profesional que incluya una autoevaluación y un plan de acción futura • Documentos que demuestren cambios en la performance después de períodos de tres años, incluyendo las razones de esos cambios • Listado y descripción de experiencias en escuelas durante los últimos tres años • Listado de encuentros profesionales a los que asistió, libros leídos y otras experiencias de crecimiento profesional en los últimos tres años • Informe reflexivo sobre la propia práctica • Otra evidencia adecuada

Estándar 4

Los formadores de formadores: proveen liderazgo en el desarrollo, implementación y evaluación de programas de formación de formadores

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia
<ul style="list-style-type: none"> • Proveen liderazgo en el diseño y desarrollo de programas de formación inicial y continua de docentes • Evalúan uno o más programas de formación para determinar su validez • Contribuyen a la investigación centrada en los programas de formación inicial y continua de docentes • Toman decisiones basadas en la teoría, la investigación y las mejores prácticas • Promueven la diversidad en los programas y en sus participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación del diseño del programa, sus características y materiales • Descripciones de reconocimientos al programa • Documentación de los roles de liderazgo en programas de formación inicial y continua • Estudios de investigación y evaluación de los programas de formación a los que el candidato ha contribuido • Otra evidencia adecuada

Estándar 5

Los formadores de formadores: colaboran regularmente y en forma significativa con los representantes de las escuelas, instituciones educativas, universidades, asociaciones profesionales y comunidades, a mejorar la enseñanza y el aprendizaje

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia
<ul style="list-style-type: none"> • Están activamente involucrados y promueven proyectos de colaboración (por ejemplo, entre escuelas, grupos comunitarios) • Inician y sostienen contribuciones significativas a escuelas y otras instituciones • Trabajan con escuelas e instituciones educativas, o con grupos interesados en promover la formación inicial y continua de docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de actividades de participación y colaboración • Informes de colaboradores testificando el involucramiento del candidato y sus contribuciones • Evidencia sobre la diferencia que esa colaboración hace en las escuelas y sus estudiantes • Otra evidencia adecuada

Estándar 6

Los formadores de formadores: contribuyen al mejoramiento de la profesión

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia
<ul style="list-style-type: none"> • Están activamente involucrados y promueven proyectos de colaboración (por ejemplo, entre escuelas, grupos comunitarios) • Proveen regularmente liderazgo en conocidas sociedades y asociaciones profesionales • Reclutan futuros docentes y formadores de formadores • Estimulan a grupos e instituciones para que apoyen a los formadores • Sirven como tutores de otros formadores • Colaboran en investigaciones, publicaciones y presentaciones • Explicitan los roles de los formadores hacia el público 	<ul style="list-style-type: none"> • Listado de membresías en sociedades y asociaciones profesionales, roles desempeñados, contribuciones realizadas, con documentación que lo sustente • Evidencia de reclutamiento y/o actividades académicas para futuros formadores y educadores de formadores • Actividades de formación documentadas por ejemplo codocencia, publicaciones conjuntas y presentaciones, membresía y actividades de las personas tutoradas en organizaciones profesionales, testimonio de colegas • Actividades y resultados de esas actividades relacionadas a temas de políticas y acciones gubernamentales en educación • Evidencia de actividades que aumentan el nivel de comprensión de la opinión pública sobre los roles de los educadores de formadores • Otra evidencia adecuada a los roles y responsabilidades del candidato

5. Propuestas presentadas en 2009

A continuación se consideran tres posibilidades para el futuro de la formación inicial de docentes en Guatemala y algunas consideraciones programáticas que se presentaron en 2009. Se han hecho algunas revisiones basadas en nueva información.

5.1 Algunos criterios para el cambio de la formación inicial de maestros de primaria

1) No debe afectar económicamente a las familias de los futuros maestros

Ya se vio en 2008 que cuando había una decisión ministerial de incrementar el programa de estudio

para magisterio de tres a cuatro años hubo muchas protestas populares que aparecieron en primera plana como “Bloquean carreteras en Guatemala rechazando extensión de carrera magisterial. Apparently la controversia continúa (La gente, 2008). El 15 de mayo de 2012, Prensa Libre reportó sobre las protestas por cambios en la carrera docente y luego informó el 10 de julio de 2012 que en las audiencias con la Comisión de Educación del Congreso la “mayoría de estudiantes se inclinan a favor de la propuesta” del aumento a la carrera magisterial pero *“siempre y cuando el Ministerio de Educación, cumpla con algunas condiciones como mejoras a las instalaciones estudiantiles, contratación de maestros, asignación de más recursos a los centros educativos.”*

2) “Producir más beneficio que daño”

Este criterio se relaciona mucho con el primero.

3) Tiene que incluir el nivel superior tanto como el MINEDUC

En conversaciones con muchos interesados, todos indicaron estar de acuerdo que las universidades deben estar involucradas en la formación de docentes de primaria, pero que esto no quiere decir que el Ministerio de Educación debe ceder su rol de fijar los requisitos que debe llenar un recién graduado.

4) Requiere de presupuesto

Obviamente, elevar el nivel de formación implica costos más altos. Van a ver necesidades en términos de los mismos programas de formación, formación de formadores, mejores sueldos, etc.

5) Cuidado con el Decreto 1485 Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional

Muchos interesados han indicado que cambios en la formación inicial implican cambios en la Ley 1485 y esto generará protestas fuertes.

6) Incluir a las normales privadas

Más de 70% de las escuelas normales son privadas. Las universidades privadas podrían trabajar con las normales privadas.

7) Preservar las opciones rurales y de bilingüe intercultural

Lograr las alternativas rurales y de bilingüe intercultural ha sido muy importante en la historia de la formación de maestros en Guatemala. Cualquier cambio debería preservar dichas alternativas que reconocen las realidades distintas de las varias regiones del país.

8) Un proceso en vez de un salto: diálogo

Hemos visto que hay mucho interés en la formación inicial de maestros de primaria. No solamente el MINEDUC, la Asamblea Nacional del Magisterio, y la Comisión de Educación del Congreso tienen

interés en el tema (Prensa Libre, 2012). El Grupo universitario Iximulew de la Dirección General de Extensión Universitaria llevó a cabo en julio de 2009 un Coloquio sobre la formación de docentes. El grupo de Empresarios por la Educación mantiene una explicación de su posición con relación a “La formación inicial de los maestros” en su sitio Web (Iximulew, 2009).

5.2 Posibilidades para el futuro 1: Continuar con lo que existe

Aunque se viene trabajando desde hace años en propuestas para aumentar el nivel de formación inicial de docentes, ha sido difícil conseguir toda la voluntad y recursos necesarios para superar la inercia y fuerzas que no desean este cambio. En este escenario se continúa con la situación de escuelas normales formando maestros de pre-primaria y primer ciclo de primaria, e instituciones como la EFPEM formando docentes más especializados para el segundo ciclo de primaria. Se puede esperar que va a continuar el proceso de crear más normales (sobre todo privadas). Otro proceso que se ha visto es la diversificación de las escuelas normales con la creación de más carreras dentro del edificio. Se puede esperar que dicho proceso va a intensificarse en algunas de las existentes y en las nuevas. Otra posibilidad es que por su propia cuenta algunas escuelas normales podrían adscribirse a una universidad para ampliar el nivel de sus programas de formación docente. Varias universidades ya ofrecen programas para la formación inicial de maestros de primaria y de capacitación en servicio al nivel del Profesorado de Educación Primaria. Esa tendencia probablemente va a seguir el paso ya en camino.

5.3 Posibilidades para el futuro 2: Responsabilidad compartida entre normales y universidades

- 1) Mantener (y reforzar) las normales
- 2) Los egresados
 - a. Podrían trabajar en la docencia
 - b. Tendrían que completar un Profesorado de Enseñanza Primaria
 - i. Modelo: Programa de Desarrollo Profesional Docente
 - ii. Equivalente a 2 años de estudios universitarios
 - iii. Ofrecido por las universidades con lineamientos del MINEDUC
 - iv. Significaría un aumento de 25% del sueldo base

Este escenario presenta algunas ideas con el fin de llenar los “criterios” que se presentaron anteriormente. El primer elemento sería el mantener (y reforzar) las normales existentes o tal vez un subconjunto de ellas. (El informe de Burgo y Díaz presentó en 2005 una propuesta de cuáles normales llenaron las mejores condiciones y ubicaciones para continuar como centros de formación docente y cuáles de las demás llenaron condiciones para transformarse en “institutos que ofrecieran carreras no docentes”).

El segundo elemento sería continuar otorgando una cédula docente a los egresados de las normales para trabajar como maestros de primaria. Muchos han opinado que esto es necesario para que los estudiantes

puedan costear sus estudios y si no se hace de esta forma, de seguro habrá muchas protestas.

Mientras trabajan como maestro de primaria (o no) los egresados de las normales tendrían la obligación de continuar estudios universitarios equivalentes a dos años para obtener un "Profesorado en Enseñanza Primaria (o, si prefieren trabajar en la enseñanza media, un Profesorado en Enseñanza Media). Si dichos estudios debieran terminarse en solamente dos años sería un punto importante de discusión. Aunque dichos estudios podrían relacionarse mucho con el trabajo de maestro, los primeros dos años son difíciles y en muchos casos los nuevos maestros tienen responsabilidades familiares importantes y por lo tanto sería importante considerar un período de más de dos años para completar el Profesorado de Enseñanza Primaria.

Ya existen modelos importantes y vigentes para un Profesorado de Enseñanza Primaria. En la EFPEM está funcionando el Programa de Desarrollo Profesional Docente, para maestros en servicio. Lo que están aprendiendo al ofrecerlo podría contribuir mucho a la discusión. La Facultad de Educación de la Universidad del Valle tiene Profesorados Especializados en Educación Primaria y en Educación Primaria Bilingüe Intercultural. La Universidad Mariano Gálvez ofrece un Profesorado Universitario con Especialización en Educación Primaria.

Exigir más años de estudios para los maestros de primaria debería significar un aumento de sueldo una vez que los estudios se completan. Parece que muchos han opinando que debería ser un 25% del sueldo base, pero sería otro punto importante en la discusión.

5.4 Otras posibilidades para el futuro: varias opciones

Como ya se presentó arriba, varios países han vivido procesos de pasar la formación inicial de maestros de primaria a un nivel superior (convirtiendo a las normales en normales superiores o universidades pedagógicas) o a través de las universidades (convirtiendo a las normales en institutos diversificados). Ya hemos visto los problemas al hacer eso en Honduras. Tal vez el punto clave en realizar cambios tan profundos es crear maneras de ayudar a las familias con el costo de los estudios superiores: o con becas o con trabajo como ayudantes en las escuelas.

Algunos han sugerido un programa en que se reducen los estudios normales a dos años y se agregan tres años universitarios. No ha sido posible ubicar documentos donde se fundamentan la justificación de tal programa.

Otra posibilidad sería exigir una licenciatura en educación primaria. Por el momento esto parece ser mejor como una posibilidad de profesionalización del magisterio y significando otro 25% de aumento del sueldo base. De hecho, varias universidades ya tienen licenciaturas con un énfasis en educación primaria. La EFPEM ya tiene Licenciaturas en Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya y en Educación para Contextos Multiculturales con énfasis en la Enseñanza de los Idiomas Mayas. La Universidad Mariano Gálvez

ofrece una Licenciatura en Educación Primaria con Especialización en Gestión Educativa Intercultural.

5.5 Algunas consideraciones programáticas

Aunque tal vez propuestas concretas sobre los detalles de los programas y el currículum específico deben esperar un consenso sobre la naturaleza del cambio que se va a instalar; hay algunas consideraciones programáticas en que es posible insistir:

1) Hay que proporcionar una formación teórica y práctica (académica y pedagógica)

Esto se dice mucho pero probablemente no se hace suficientemente. Los maestros tienen que fortalecer sus conocimientos y comprensión de lo que enseñan y hacer muchas reflexiones sobre cómo enseñarlo y evaluarlo. Una estrategia para basar los estudios del profesorado directamente en la práctica es a través de un estudio cuidadoso de los programas y materiales que realmente usan en su labor como docentes.

2) Los estudios para el profesorado como un apoyo directo a la práctica

Este segundo punto se relaciona con el primer punto. Las tareas y reflexiones para los cursos del profesorado deben estar en función de lo que hacen los maestros en sus aulas con sus alumnos.

3) Lo académico debe basarse en una comprensión profunda de lo fundamental del contenido del nivel primario

Ha existido una tendencia en la formación de maestros de incluir temas avanzados tratados a un nivel superficial y memorístico. El maestro necesita una comprensión profunda de la materia que enseña para poder explicarlo de múltiples maneras y entender el pensamiento, las preguntas y el discurso académico naciente de los alumnos.

4) Tecnología es fundamental pero hay que tener cuidado



Es indudable que la tecnología tiene un papel importante en una educación moderna. Desafortunadamente significa un gasto tremendo no solamente en su compra inicial pero en su mantenimiento, su reemplazo y la capacitación profesional de los maestros en el uso apropiado. La mejor formación de maestros contempla el uso de la tecnología que los maestros van a tener en sus aulas. Prensa Libre del 22 de agosto de 2009 tiene un artículo con el título “Laptops en las comunidades” que indica que “la tecnología llega a más puntos del país”. En este caso ha llegado a lugares muy remotos de Santiago Atitlán. Dichos laptops (en la foto al lado) son de un proyecto de alcance mundial que se llama “Una laptop por niño” que usa laptops muy durables, de bajo costo y a la vez bastante poderosas pedagógicamente. Otro programa

semejante aún más reciente es el “Programa Euro-Solar” Proporciona un sistema con un equipo de energía y cinco laptops a 117 comunidades que no cuentan con cobertura de energía eléctrica. Si el país va a aprovechar bien de dicha tecnología los maestros tienen que conocerlo bien, idealmente durante toda su formación.

5.6 Formación de los formadores de los formadores

Varias universidades en Guatemala a través de sus licenciaturas, maestrías y doctorados están dando algo de lo que es apropiado para la formación necesaria para la formación de formadores. En la EFPEM el Programa de Desarrollo Profesional Docente ya ofrece formación de formadores. Las maestrías en educación de varias universidades fácilmente podrían incluir cursos que examinan a profundidad aspectos de la formación y capacitación de maestros de primaria.

6. Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente - Propuesta

En marzo de 2012 la Mesa Técnica de Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación de Guatemala publicó el Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente – Propuesta. (A continuación se hace referencia a este modelo simplemente como la propuesta.) Contiene mucho de los elementos presentados en este documento. Básicamente la propuesta propone un subsistema de formación inicial docente con dos etapas: una etapa preparatoria que termina con un diploma de Bachiller en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, y una etapa de especialización que concluye en un Profesorado en Educación Inicial y Preprimaria, Primaria, ambas en sus modalidades Intercultural y Bilingüe Intercultural, Productividad y Desarrollo, Educación Física y Educación Musical.

El Diploma de Bachiller en Ciencias y Letras con Orientación en Educación “no habilita para ejercer la docencia pero sí les permite continuar estudios superiores” (p. 22). La propuesta aparentemente no considera la formación inicial de docentes para lo que ahora son los tres grados de la educación media básica pero al indicar que los estudiantes que egresan de la etapa de especialización están habilitados para ejercer la docencia y también “para continuar estudios universitarios a nivel de licenciatura en su especialidad o carreras afines a la educación” (p. 23) tal vez se puede suponer que es en ese nivel de licenciatura donde se va a estudiar para enseñar las disciplinas tradicionales (idioma español o idioma Maya, matemáticas, estudios sociales, ciencias) para dicho nivel.

Para el presente documento se ha pedido que para un posible escenario para la formación inicial, pre-básica (párvulos y preprimaria) y básica (9 grados de escolaridad) se consideren los siguientes aspectos:

- a. Nivel de la formación indicando si es en Universidad, escuelas normales u otras instituciones pos secundaria. Y número de años necesarios para la graduación.
- b. Admisión (requisitos y número total). Formación conforme a las necesidades del país o conforme a la demanda de los estudiantes.

- c. Perfil de ingreso.
- d. Perfil de egreso.
- e. Base filosófica.
- f. Metodología y formas de entrega.
- g. Competencias a desarrollar y áreas de especialidad o concentración en el currículo de los docentes que se están formando.
- h. Relación teoría / práctica.
- i. Perfil y formación de los formadores.
- j. Equipos y laboratorios.

Para cada aspecto se presenta lo que la literatura estudiada sugiere para apoyar o enriquecer la propuesta.

a. Nivel de la formación indicando si es en universidad, escuelas normales u otras instituciones pos secundaria. Y número de años necesarios para la graduación.

Como ya se mencionó la propuesta divide la formación inicial en dos etapas: una preparatoria en las actuales escuelas normales y otra de especialización aparentemente también en las actuales escuelas normales. (“Las escuelas e institutos normales en los que se implemente la etapa de especialización deben contar con la infraestructura apropiada, de acuerdo a lo normado por la acreditación de instituciones” p. 35). El concepto de un Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación que NO habilita al egresado para el ejercicio de la docencia parece ser único en el mundo. En los Estados Unidos lo que existe para tratar de promover futuras carreras en la docencia es el grupo que se llama *Future Educators Association* – FEA [Asociación de Educadores del Futuro]. Promueve la formación de clubes de educadores del futuro, conferencias para los miembros de los clubes, cursos de educación como parte del currículo de las escuelas de medio superior [*high schools*], y experiencias con niños en aulas de niveles inferiores. Aparentemente no existen escuelas que sean solamente para futuros educadores y no hay programas de formación inicial de docentes que requieran que sus ingresados hayan participado en actividades de FEA.

Al no elevar la formación inicial al nivel de la universidad Guatemala iría contra la corriente internacional. Esta decisión podría tener que ver con la cantidad de escuelas normales existentes en el país y la larga trayectoria que tienen, pero las universidades también ya tienen experiencia en la formación de docentes de primaria. Tal vez la EFPEM podría tener un rol semejante al rol que la Universidad Pedagógica Nacional está jugando en el proceso de elevar el nivel de formación en Honduras. Para las escuelas normales ya existen ejemplos en Guatemala de un cambio a ofrecer otras áreas del ciclo diversificado.

b. Admisión (requisitos y número total). Formación conforme a las necesidades del país o conforme a la demanda de los estudiantes.

La propuesta no ofrece detalles sobre requisitos para la Etapa Preparatoria, pero sí indica que “La etapa

preparatoria se puede realizar en todas las escuelas e institutos normales existentes y en los centros educativos privados que ofrecen actualmente la carrera de magisterio.” (p. 33). Dado que el número total de estudiantes que va a escuelas normales excede el número de maestros que el país puede contratar, tal vez en la Etapa Preparatoria no es tan importante tener requisitos que van más allá de los requisitos generales para dicho nivel, y es en la Etapa de Especialización donde se puede tener requisitos de admisión rigurosos para elevar el nivel de la carrera y ajustar la oferta de docentes más a la demanda.

La propuesta dedica toda una sección a “Admisión a la etapa de especialización”:

Para la admisión a la Etapa de Especialización, se establecerá un perfil y se definirá la demanda real de docentes, para formar la cantidad de maestros que el sistema educativo necesite, según las modalidades, niveles y especialidades. (p. 36)

Cómo ya se presentó (ver tabla 6), muchos de los países con alto rendimiento estudiantil tienen requisitos rigurosos de admisión a programas de formación inicial de docentes. Los requisitos se presentan en la tabla 7.

c. Perfil de ingreso

Según la propuesta, “en la etapa preparatoria se atiende a la población estudiantil que aspira a la docencia” (p. 21) ¿Cómo se sabe que realmente “aspira a la docencia” y no solamente busca un lugar donde seguir estudiando?

“Para ingresar a la etapa de especialización, los estudiantes, participarán previamente en un proceso de selección que permita identificar sus intereses, destrezas, habilidades y actitudes, relacionadas con la vocación docente en la especialidad para la que manifiestan mayor interés (p. 23).”

d. Perfil de egreso

La Propuesta indica que los egresados de esta etapa [preparatoria] manifiestan capacidad analítica, crítica, creativa y productiva, con una visión integral, en una sociedad multicultural y plurilingüe, con la finalidad de impulsar el desarrollo del ser como persona, en función de una nueva ciudadanía, que respeta las leyes que rigen el actuar individual y social, promoviendo la unidad, igualdad y equidad, en el fortalecimiento de la interculturalidad. Utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas para construir nuevos aprendizajes y favorecer el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo, crítico, propositivo y creativo, en la solución de diversas situaciones y problemas cotidianos.

Aunque estas capacidades y habilidades son muy importantes, no se indicó cómo medirlas. Las tablas 6 y 7 dan una indicación de cómo se hace en otros países. Para egresar de la Etapa de Especialización según lo que hacen en otros países que han tenido mucho éxito tal vez tendría sentido considerar el uso de la “Evaluación diagnóstica para docentes”.

e. Base filosófica

La propuesta dedica una sección al “Marco filosófico” (pp. 10-11) enfatizando la naturaleza multiétnica, multilingüe y pluricultural del país; y la importancia de la educación intercultural en la realización de la visión del estado al año 2021. Varios autores incluyendo Calvo (2006), Vaillant (op. cit. 2011), y Santos Regó y Nieto (1997 y 2000) han señalado la importancia de la interculturalidad en la formación de docentes para promover la equidad y la inclusividad.

f. Metodología y formas de entrega

Aunque la propuesta aparentemente no usa el término “constructivismo” es bastante obvio que la metodología y las formas de entregar que se promueven se basan en el constructivismo: Se basa en las nuevas teorías sobre el aprendizaje, los conceptos y saberes propios de los cuatro pueblos, por lo que el docente es la persona que facilita a los estudiantes, los elementos y las herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su conocimiento, participando de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. (p. 18)

En la etapa preparatoria se atiende a la población estudiantil que aspira a la docencia, para proporcionarle el complemento de su formación integral, los fundamentos necesarios, prepararla en la construcción del conocimiento e iniciarla en el saber pedagógico... (p. 21)

Un estudio de la OCDE (2009) que se conoce por la sigla TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) [Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje] reportó que la mayoría de los docentes en 22 de 23 países ya dicen que apoyan una perspectiva constructivista de la docencia y el Currículo Nacional Base (CNB) apoya dicha perspectiva. Lo importante es que los formadores de docentes usen una perspectiva constructivista en sus cursos y que en sus prácticas los futuros docentes tengan la oportunidad de aplicar y conversar una perspectiva constructivista.

g. Competencias a desarrollar y áreas de especialidad o concentración en el currículo de los docentes que se están formando

El “Perfil del nuevo docente” (pp. 14-17) con sus cuatro dimensiones presenta una visión que es a la vez bien fundada en las aspiraciones y necesidades de Guatemala, y en expectativas aceptadas internacionalmente:

2.4.1 Dimensión del ser –Eqalen– (responsabilidad, compromiso de la esencia del ser persona)

2.4.2 Dimensión del pensamiento –No’j– (conocimiento y sabiduría)

2.4.3 Dimensión de la comunicación –Tzij– (comunicación)

2.4.4. Dimensión hacer-acción –Chak– (misión, trabajo, aplicación)

h. Relación teoría/práctica

En este documento en la sección que se llama “Perspectivas internacionales” se presenta lo que tal vez podría llamarse un consenso internacional sobre la importancia de ligar la teoría con la práctica. La propuesta no

dice mucho sobre la relación teoría/práctica. En la Etapa de Especialización la Estructura Curricular ofrece “Práctica docente I” y “Práctica docente II” entre las más de diez asignaturas (subáreas) del primer y segundo año, y luego contempla la dedicación completa a una “Práctica docente III” en el tercer (último) año en las especialidades tradicionales (pp. 27-30), pero solamente en el último año de la “Especialidad de Productividad y Desarrollo” (p. 31). Además hay una indicación que en la etapa de especialización se impulsa que en la formación inicial docente se establezcan como ejes estratégicos la investigación teórico-práctica, la docencia y la proyección, que generan el conocimiento y el saber pedagógico, con el propósito de desarrollar habilidades, destrezas y actitudes en los educandos (p. 23).

Lo esencial y lo difícil se encuentra en lo que Darling-Hammond y Leiberhan llamaron la “conexión de teoría y práctica a través del diseño de cursos bien considerados y, a la vez, la integración de trabajo clínico de alta calidad en ambientes donde se apoya la buena práctica.” El uso de escuelas de aplicación anexas a las instituciones de formación docente bien planificadas e implementadas es una sugerencia.

Aparentemente la propuesta no menciona una práctica específica en la Etapa Preparatoria. Ojalá que se incorporen experiencias en aulas para estudiantes en esa etapa no solamente como parte de su formación, pero como una manera en que podrían ver si realmente tienen la vocación de dedicarse a una carrera como maestro.

i. Perfil y formación de los formadores

La propuesta indica que la necesidad de contar con formadores que alcancen altos niveles de consciencia de su ser como persona, así como profesionales capaces de dar respuesta a los derechos y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de los estudiantes, para alcanzar el equilibrio y la armonía en las comunidades educativas y en la sociedad (p. 7) y que un estudio realizado en 1978 citado por Zamora en 2011 en Guatemala menciona que había “Nula atención a la formación de formadores acreditados para trabajar como docentes en las escuelas normales, tanto públicas como privadas” y una “falta de calidad del formador de docentes” (p. 8). Propone características y acciones para mejorar la situación con respecto a formación de formadores:

El docente, formador de formadores, que atiende esta etapa posee formación y preparación específica en el área que imparte, con el grado académico de licenciatura en la especialidad o en una carrera afín, como mínimo, con funciones establecidas en la ley. Construye los espacios adecuados, para orientar a los futuros docentes en el manejo de la metodología propia de la modalidad y especialidad. Apoya el trabajo en equipo entre los docentes y estudiantes, especialmente, en la asesoría y acompañamiento del proceso de formación. Mantiene interés por la formación continua en los avances de la ciencia y la tecnología, como en la vida social de los pueblos (p. 23).

Incluye un programa de formador de formadores con dos componentes;

1. la formación complementaria mediante diplomados, actualizaciones, seminarios, videoconferencias y pasantías, entre otros; y
2. la formación a nivel universitario: maestrías, doctorados e investigación, por ejemplo, según los requerimientos de las áreas curriculares y debe diseñarse de manera que se corresponda con lo que se norma en la carrera docente (p. 35).

Para la etapa preparatoria la propuesta indica que el docente que atiende esta etapa posee, como mínimo, especialidad en Profesorado de Enseñanza Media y dominio del área curricular que facilita y en la modalidad en que se desempeña. Construye los espacios adecuados, para atender a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, manifiesta apertura al trabajo en equipo, al participar en las actividades docentes del establecimiento. Utiliza con propiedad las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de investigación y facilitación del aprendizaje, mantiene interés por la mejora continua en la adquisición y aplicación de nueva metodología educativa (p. 22).

Si dicho programa de formador de formadores incorpora las ideas antes mencionadas de Hernández y la ATE, debería hacer mucho para mejorar la formación de docentes.

El hecho de que la propuesta insiste que en cuanto a los títulos sobre educación bilingüe, oportunamente se definirá en qué idiomas y cómo se asegurará que todos los docentes sean efectivamente bilingües, es decir dominen las cuatro habilidades lingüísticas en ambos idiomas, (hablar, leer, escribir y comprender) por ejemplo Español–Achi' y Español–Q'eqchi', entre otros (p. 35) implica la necesidad de tener formadores de los docentes que son bilingües y no solamente para los cursos específicos de idiomas.

j. Equipos y laboratorios

Aunque aparentemente la propuesta no menciona equipos y laboratorios para la Etapa Preparatoria, reconoce que la etapa de especialización, para su óptimo funcionamiento, dispone de las siguientes condiciones: presupuesto, infraestructura, tecnología, laboratorios, biblioteca, áreas recreativas, mobiliario y equipo, recurso humano, asesoría jurídica y organización administrativa, entre otras (p. 23).

Para ayudar a la conexión entre la teoría y la práctica tendría sentido asegurar que los laboratorios de tecnología, ciencias, matemáticas, etc. tengan equipos como en las escuelas donde los futuros docentes van a trabajar.

Conclusión

La preparación del cuerpo docente de un país es una de las variables más importantes en el mejoramiento del nivel educativo de su población en el anhelo de preparar la juventud para el siglo XXI. Guatemala está en condiciones de seguir el sendero de casi todos los países del mundo y elevar la preparación inicial de los maestros de los primeros niveles. Para lograr este anhelo se necesita la colaboración y esfuerzo del Ministerio de Educación, Congreso de la República, escuelas normales, universidades, sindicato magisterial, docentes actuales, organismos internacionales, comunidad en general, y sobre todo los estudiantes que van a llegar a ser los futuros maestros.

Septiembre de 2012

Referencias

- Association of Teacher Education – ATE- (2012). STANDARDS FOR TEACHER EDUCATORS. Consultado en septiembre de 2012. Disponible en: www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf
- Burgos Paniagua, A. P. y Díaz Castillo, H. E. (2005). *Informe final: Perfil de Centros de Formación Docente (CFD) y propuesta de preselección de Escuelas Normales Oficiales*. UNESCO: Guatemala.
- Calvo, G. (2007). La preocupación por la equidad y la formación docente: A propósito de la eficacia escolar. En R. Blanco (ed.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO. pp. 98-112. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf
- Castellón. (2009). Comunicación personal, 14 de septiembre de 2009
- Darling-Hammond, L. (1999). Target time towards teachers, *Journal of Staff Development*, 20(2), 31-36. Disponible en: www.tarea.org.pe/images/Profesion_Docente_Latinoamerica_2008.pdf
- CONTRALORIA GENERAL DE CUENTAS. (2009). ESCUELA NORMAL REGIONAL DE OCCIDENTE –ENRO, Municipio de Santa Lucia Utatlan, departamento de Sololá. Disponible en; www.contraloria.gob.gt/i_docs/i_inf_espe08/archivos/enro.PDF
- Cuba Marmanillo, S. (2008). Desarrollo profesional de la docencia: El maestro como sujeto en la política y la cultura. En D. Vaillant y S. Cuba (eds), *Profesión docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. (ed.). (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. : London: Routledge.
- Dossey, J., Halversen, K. y McCrone, S. (2008). *Mathematics education in the United States 2008: A capsule summary fact book*. Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics. Disponible en: www.nctm.org/about/affiliates/content.aspx?id=16955
- Education Encyclopedia. (2012). International Perspective Teacher Preparation - New Paradigm in Teacher Education, What Do Teachers Need to Know?. Consultado en septiembre de 2012. Disponible en: education.stateuniversity.com/pages/2484/Teacher-Preparation-International-Perspective.html
- EFPEM. (2009). Rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación -PDP-, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media Universidad de San Carlos, disponible en: www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/padep/PADEP_D_curriculo_USAC-EFPEM.pdf
- EFPEM. (2010). Catálogo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media Universidad de San Carlos, disponible en: www.usac.edu.gt/archivos/efpemCatalogoEFPEM.pdf
- ENJDA – Santiago, 2011, Reseña Histórica de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arocemena, Santiago, Disponible en: <http://enjda-santiago.webnode.es/news/rese%C3%Bl%20historica%20de%20la%20escuela%20normal/>
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad de conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Euro Solar. (2012). La tecnología llega a la Comunidad de Rockjá Pomtilá, Cobán, Alta Verapaz, Guate-

mala. Consultado en septiembre 2012. Disponible en: www.mem.gob.gt/wp-content/uploads/2012/05/Bolet%C3%ADn-Euro-Solar-2.pdf

FEA. (2012). Future Educators Association. Disponible en: www.futureeducators.org/

Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Cuademo 09: Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL. Disponible en: www.oei.es/noticias/spip.php?article9051 y www.siteal.iipe-oei.org

Gamero, J. (2009)., comunicación personal, 18 de agosto de 2009

García Ramis, C. Lisardo J. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en la República de Cuba. UNESCO PROEDUCA GTZ, disponible en: www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/garcia_remis_sit_formacion_docente_inicial.pdf

González Orellana, C. (2006). *La historia de la educación en Guatemala*. Editorial Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 114-132). NY: Teachers College, Columbia University.

Hernández, A.C. (1998). *La preparación de los formadores de profesores*. Madrid: OEI.

Ingersoll, Richard (editor). (2005). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications*

in Six Nations. CPRE. Disponible en: www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf

Iximulew. (2009). El Grupo universitario Iximulew en un coloquio sobre educación, 28/7/2009. Disponible en: www.deguate.com/artman/publish/cultura-actualidad-guatemala/el-grupo-universitario-iximulew-en-un-coloquio-sobre-educacion.shtml

Jiménez G., E. B. (1967). *Educación rural en Guatemala*. Editorial "José de Pineda Ibarra: Guatemala.

Ladd, H. (2007). Teacher labor markets in developed countries, *The Future of Children*, 17(1) 201-216. Disponible en: futureofchildren.org/publications/journals/article/index.xml?journalid=34&articleid=82

La Gaceta, 2012, Ley Fundamental de Educación, La Gaceta, Diario Oficial de la República de Honduras, consultado el 14 de septiembre de 2012. Disponible en: www.se.gob.hn/content_html/pdfs/leyes/LeyFundamentaDeEducacion%28Gaceta%29.pdf

La Gente, 2008, Radio Primerísima. Disponible en: www.rlp.com.ni/noticias/2031

Levine, Arthur. (2006). *Educating School Teachers*, The Education Schools Project. Disponible en: www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf

López Rivas, Oscar H. (2012) Carrera Docente Parte Académica y Técnico – Administrativo, Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza media –EFPEM-, Guatemala. Disponible en: www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/anuncios/documents/Propuesta_Carrera_Docente_Parte%20Academica_y_Tecnico_Administrativa.pdf

MINED. (2012). DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, Ministerio de Educación, Managua, Nicaragua. Disponible en www.mined.gob.ni/docente.php

MINEDUC. (2006). *Curriculo Nacional Base, para la formación inicial de docentes*, Dirección de la Calidad y De-

sarrollo Educativo –DICADE-, Ministerio de Educación, Guatemala. Disponible en: www.mineduc.edu.gt/recursos/images/7/75/curriculum_nacional_base_-_formacion_inicial_de_docentes_del_nivel_primario.pdf

MINEDUC. (2012). Instructivo para la Evaluación Diagnóstica de Docentes, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA-, Ministerio de Educación, Guatemala. Consultado el 14 de septiembre de 2012. Disponible en: www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/evaluacionDiagnostica/Instructivo%20Registro%20Evaluaci%C3%B3n%20Docentes2.pdf

MINEDUC. (2012 a). Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente “PROPUESTA”. Disponible en: www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_principal/inicio/documents/Propuesta_de_modelo_del_subsistema_de_FID_version_final.pdf

Moreno, R. (2009) comunicación personal, 18 de agosto de 2009

Moreno R. (2012) comunicación personal, 19 de agosto de 2012

Navarro, J.C. y Verdisco, A. (2000). *Teacher training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Normal school. (2012). en *Encyclopædia Britannica*. Disponible en: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/418257/normal-school>

Noti7. (2012). Historia de las Escuelas Normales en Guatemala. Disponible en: noti7.com.gt/index.php?id=149&id_seccion=19&id_noticia=90827

OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Disponible en: www.oecd.org/site/eduis-tp2012/49850576.pdf

PREAL. (2012). Iniciativas desde el ámbito privado para elevar la valoración social de la docencia, Serie Mejores Prácticas, año 14 No 40, Julio 2012. Disponible en: www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPol%EDticas%20y%20Mejores%20Pr%Elcticas%5CSerie%20Mejores%20Pr%Elcticas/MP_40.pdf

Prensa Libre, (2012). Protesta por cambios en carrera docente. 15-5-12. Disponible en: www.prensalibre.com/noticias/Protesta-cambios_0_700729959.html

Prensa Libre, (2012 a). Mayoría de estudiantes se inclinan a favor de propuesta. 10-7-12. Disponible en: www.prensalibre.com/noticias/politica/Continuan-audiencias-respecto-propuesta-magisterial_0_734326699.html

Robles Ortiz, E. (2004). Las primeras escuelas normales en el Perú, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v.6, pp. 57-86. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=2342130&orden=86099

Salgado Peña, R. U. (2004). *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*. Disponible en: www.dfpd.edu.uy/web_08/institucional/comisiones/autoevaluacion/documentos/universidades.pdf

Santos Regó, M.A. y Nieto, S. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: Perspectivas en los Estados Unidos y en España, *Teoría de la Educación*, no. 9, pp. 55-74. Disponible en: campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3127/3155

Santos Regó, M.A. y Nieto, S. (2000). *Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain*, *Teaching and Teacher Education*, 16(4), pp. 413-423. Disponible en: www.deepdyve.com/lp/elsevier/multicultural-intercultural-teacher-education-in-two-contexts-lessons-x0Qlqwxyc

Scott, Patrick. (2009) , "la Escuela Normal, su pasado y futuro", conferencia de la Cátedra Benjamín Bloom para la Educación en Guatemala, Disponible en: www.estandaresdeguatemala.com/uploads/Normales%20conferencia%20PatrickScott.pdf

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. Disponible en: www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf

Sociedad on Line. (2009). Laptops en las comunidades. Disponible en: www.sociedadonline.com/Agosto09/1097204123110.htm y en : www.laptop.org

TIMSS-R, (1999). INTERNATIONAL MATHEMATICS REPORT. *Findings from IEA's Repeat of the third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Disponible en: timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_All.pdf

Torres Moss, J. C. (2006). Primera Escuela Normal Privada para Señoritas en Centro América, *Academia*, v 1, n 2, pp. 7-12.

UNA. (2008). Reseña Histórica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Disponible en www.una.ac.cr/index.php?option=com_content&task=view&id=50&Itemid=97

UPNFM, (2011). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Reseña Histórica, disponible en www.upnfm.edu.hn/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=243

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica*. Madrid: OEI. Disponible en: www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant.pdf

Vaillant, D. (2010). La identidad docente: La importancia del profesorado como persona. En M.T. Colén Riau y B. Jarauta Borrasca (eds.), *Tendencias en la formación permanente del profesorado* (pp. 9-24). Barcelona: Horsori.

Vaillant, D. (2011). *Preparing teachers for inclusive education in Latin America*, *Prospect: Quarterly Review of Comparative Education*, v. 41, n. 3, 385-398. Disponible en: www.springerlink.com/content/r31u123712728105/

Wang, Aubrey H. et al. (2003). *Preparing Teachers Around the World*, *Educational Testing Services*. Disponible en: www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf

Zamora, J. (2011) *Lento viene el futuro para la formación docente. Crónica de una transformación en proceso*. Guatemala. Disponible en: www.digef.edu.gt/biblioteca/pages/libros/ANALISIS%20DE%20LA%20TRANSFORMACION%20DE%20LA%20FORMACION%20DOCENTE%202.pdf

**Políticas referidas a la profesión docente:
formación, condiciones de trabajo.
Desempeño y efectividad, estímulos y carrera
docente.
Una revisión de la literatura**

Beatrice Ávalos
Investigadora Asociada
Centro de Investigación Avanzada en Educación
Universidad de Chile

Consultora del Proyecto
USAID/Reforma Educativa en el Aula

Guatemala, septiembre de 2012

I. Introducción

La preocupación por la calidad de la educación define los elementos centrales de las políticas referidas a docentes. Hay diversas maneras de considerar lo que en verdad son un conjunto de factores que se relacionan y afectan la calidad de la educación, pero todas ellas confluyen de una manera u otra en la importancia crucial de los profesores y profesoras, de sus capacidades y de su desempeño docente para esta calidad (EFA Global Monitoring Report. 2005). Desde esta perspectiva, este trabajo se centra en lo que antes y hoy con más fuerza se considera como un factor clave de los logros educacionales de una sociedad: sus profesores y profesoras y la calidad de su trabajo (OECD, 2005; Mourshed, Chijioke & Barber, 2010). El supuesto central aquí es que la calidad del ejercicio docente es el resultado de un conjunto de factores que lo afectan y que deben ser reconocidos en el conjunto de las políticas del sistema educacional. Estos factores actúan a su vez sinérgicamente sobre la calidad de la educación.

El centro de atención de las políticas dirigidas a docentes se ubica en su quehacer en las aulas y escuelas y en el efecto que tiene este quehacer sobre la educación de niños y jóvenes, tanto en términos de la efectividad del aprendizaje como de su desarrollo integral como personas. Por tanto, desde la perspectiva de este quehacer interesa lo que tiene que ver con la persona del docente (su compromiso y su capacidad profesional), lo que tiene que ver con las condiciones en que el docente realiza su trabajo (salarios, carga docente, recursos de enseñanza, apoyos, evaluación externa de su desempeño), lo que tiene que ver con la valoración social de su tarea y los estímulos o reconocimiento a su labor; y en forma muy importante, lo que se relaciona con la calidad de su formación inicial, las oportunidades de desarrollo profesional continuo y la propia reflexión crítica que realiza el docente sobre su trabajo desde la óptica del bienestar de sus alumnos y alumnas. Este conjunto de factores y sus relaciones se ilustra en la figura siguiente:



Figura 1: Los factores referidos a docentes que afectan la calidad del trabajo escolar y del aula

Fuente: Elaboración propia

A continuación se examina lo que la investigación y la literatura referida a docentes dice respecto a este conjunto de factores y de sus interrelaciones, con especial atención a lo que sucede en países más pobres y con situaciones sociales, étnicas y económicas complejas.

2. La persona del docente

Tradicionalmente se ha entendido que quien ejerce la docencia tiene ciertas disposiciones o características personales que contribuyen a la efectividad de su trabajo, como también a la capacidad de sobrellevar las dificultades inherentes al mismo. Entre estas características se hace notar la vocación o gusto por enseñar y educar, la motivación social o el querer ofrecer una contribución a la sociedad lejana o más cercana al docente, y también aspectos particulares referidos al interés por un área del conocimiento, por las artes o por el desarrollo físico. También se considera entre los factores personales importantes en quien es o aspira a la docencia a la capacidad intelectual, emotiva y de relaciones interpersonales. La forma en que se manifiestan estos factores en un aspirante a la docencia se plasma en los criterios por los cuales se admiten los postulantes a la formación docente o se los contrata para enseñar en el sistema escolar. Estos criterios, sin embargo, pueden variar en la práctica desde afirmar como más importante la base de conocimientos que posee el aspirante a la docencia o darle más importancia a su estabilidad emocional y su capacidad de interrelacionarse bien con las personas y especialmente, los niños y jóvenes. Es tema por tanto de las políticas referidas a docentes establecer qué tipo de persona necesitan ser los profesores, determinar los mecanismos por los cuáles se debe promover la docencia de modo que aspiren a ella las personas adecuadas y también establecer cuáles son las características mínimas requeridas para esto.

La evidencia desde la investigación y la literatura

Las razones por las cuáles se elige la docencia han sido profusamente investigadas y en términos generales suele distinguirse entre razones altruistas como servir o ayudar a otros, intrínsecas referidas a lo característico de la profesión y extrínsecas como las vacaciones o los horarios compatibles con trabajo en el hogar (Kyriacou & Coulthard, citado en da Silva, 2012). Diversos estudios han utilizado estos conceptos para conocer los motivos que afectan la decisión por la docencia. Entre ellos y, sobre la base de un instrumento diseñado específicamente para ello, Richardson & Watt (2006) estudiaron la motivación para la docencia en una muestra de más de 1 600 futuros profesores australianos. El mismo instrumento fue utilizado para estudiar comparativamente la motivación para la docencia en Australia, Estados Unidos, Alemania y Noruega (Watt et al., 2012). En términos generales estos estudios mostraron que los factores principales que motivan a entrar a la docencia son de tipo social o altruista e intrínsecas: deseo de hacer una contribución social y trabajar con niños o adolescentes o haber tenido experiencias positivas anteriores de enseñanza y aprendizaje. En forma contrastante, las motivaciones más utilitarias como seguridad en el trabajo y tiempo para la familia, como también la contribución social fueron menos enfatizados. El estudio internacional sobre formación docente con énfasis en matemáticas (IEA TEDS-M) también preguntó a los futuros profesores participantes de 16 países sobre sus razones para entrar a la

docencia (Tatto et al., 2012). En términos generales la mayoría de los encuestados se inclinó por razones altruistas (“gusto por el trabajo con niños y jóvenes”). En forma más específica, un alto porcentaje de futuros profesores de Alemania, Chile, Noruega, Suiza y los Estados Unidos se inclinaron por la docencia porque consideraron que tenían “talento para enseñar”. Sólo en tres países (Taipei, Georgia y Tailandia) los futuros profesores decidieron ser docentes por razones de tipo extrínseco como la seguridad de largo plazo de los contratos docentes.

Los efectos diferentes que produce la motivación de tipo intrínseco o extrínseco fueron estudiados por Bruinsma y Jansen (2010) con futuros profesores holandeses. Se observó que aquellos futuros profesores que indicaban motivos intrínsecos tenían también una postura más positiva respecto a la calidad y las experiencias de aprendizaje recibidas durante su formación docente. Manifestaron también una mayor disposición a permanecer más tiempo en la profesión que aquellos que habían ingresado por motivos extrínsecos. Un estudio sobre maestros chilenos de nivel primario y secundario en ejercicio, comprobó a su vez la importancia de una serie de factores intrínsecos y altruistas en su decisión por la docencia (Ávalos, en prensa). Más del 80% de los profesores encuestados señalaron como motivo importante/ muy importante para su elección de carrera el realizarse como persona, pasión por la educación, deseo de comunicar conocimientos y gusto por el área de especialización como también el tener capacidad para la enseñanza. Un porcentaje similar señaló como un factor importante en su decisión la “contribución social a la educación”. Por otra parte, los factores extrínsecos como la posibilidad de empleo casi seguro, el salario, las condiciones de trabajo y el status de la profesión fueron considerados como factores bastante menos importantes en su decisión profesional por los profesores estudiados.

En resumen, la evidencia proporcionada por los estudios parece indicar que quienes se interesan por la profesión docente y quienes permanecen en ella son motivados principalmente por factores intrínsecos relacionados con las tareas mismas de la profesión y factores altruistas como contribuir al bien social. Esto debiera considerarse en la formulación de políticas de reclutamiento para la formación inicial docente como también para quienes ingresan a la docencia.

3. La valoración social de la docencia como profesión

Si bien es posible determinar cuáles son las características requeridas de un profesor o profesora en determinado sistema escolar la condición social del profesorado o la valoración que se tiene de la profesión en la sociedad pertinente, juega también un rol en la elección de la profesión docente como carrera de vida. Es decir, los jóvenes que mejor responden a las características personales deseadas para los docentes, pueden no estar dispuestos a elegir la docencia si ellos o sus padres la consideran una profesión minusvalorada.

La valoración social de la docencia opera en parte como un factor objetivo y en parte como una per-

cepción subjetiva. En términos objetivos la valoración social de la docencia está ligada al lugar que ocupan sus profesionales en los estratos sociales y esto a su vez es afectado por factores como remuneraciones y reconocimiento de la importancia del trabajo. Las percepciones subjetivas sobre el valor de la profesión docente son más difíciles de caracterizar, pero suelen estar ligadas a juicios públicos sobre el trabajo escolar que afectan negativamente a la motivación para la docencia y de los docentes. Por ejemplo, si cada vez que hay problemas en las escuelas o bajan los resultados escolares ocurre una culpabilización pública de los docentes (en los medios de comunicación), se crean condiciones conducentes a la desvalorización de la docencia. Estas, a su vez, pueden manifestarse en esfuerzos por disuadir a los mejores postulantes a que escojan esta profesión. Las referencias públicas negativas sobre los docentes, contribuyen a generar en ellos un malestar que afecta el interés y la motivación por su trabajo y los fuerza a replegarse en una defensa corporativa de la profesión, lo que a su vez alimenta la evaluación pública negativa de los docentes.

Como se observa el status social de los profesores tiene un componente social relativamente objetivo marcado por el modo como la sociedad recompensa su trabajo (salarios, prestigio, respeto). Pero también se construye en forma positiva o negativa en las referencias públicas afectando las decisiones para entrar y permanecer en la docencia como también la motivación y calidad del trabajo docente mismo. Las autoridades educacionales y las políticas necesitan por tanto cuidar de no dañar la imagen y prestigio de la docencia, sino que por el contrario reforzar su misión social y cultural y premiar la calidad de su trabajo cuando se ejecuta bien.

La evidencia desde la investigación y la literatura

El status de los docentes ha sido estudiado desde varias perspectivas: la condición social de quienes ejercen la profesión, el modo en que los propios docentes se ubican socialmente, cómo sienten que la sociedad en general valora su trabajo y el modo como se sienten tratados en cuanto profesionales por las políticas educativas.

3.1. La condición social del profesorado

Uno de los indicadores para evaluar la condición social de los docentes es la procedencia educacional de sus padres. El estudio IEA TEDS-M (Tatto et al., 2012) proporcionó información sobre el nivel de escolaridad de los padres y madres de los futuros profesores en 16 países que respondieron a la encuesta realizada. Se observaron diferencias según el nivel de enseñanza. Así, en algunos países (Filipinas, Singapur, España, Botswana, Malasia y Tailandia) algo más de un cuarto de quienes se preparan como profesores primarios indicó que el nivel educacional máximo de sus padres era el nivel primario. Por otra parte, los padres de futuros profesores de nivel secundario estudiados indicaron un nivel educacional más alto que los de primaria. Más específicamente, alrededor de 20% de los futuros profesores de nivel secundario inferior estudiados en Alemania, Noruega, Polonia, Federación Rusa y Estados Unidos señaló que sus padres tenían educación universitaria. En Chile, más de la mitad de los futuros profesores de nivel primario y se-

cundario inferior que participaron del estudio IEATEDS-M (Ávalos & Matus, 2010) informaron que el nivel educacional más alto de sus padres y madres era de secundaria, una proporción que es parecida al caso de los profesores en ejercicio (Ávalos, en prensa). Respecto a otros países de América Latina la situación es semejante. Estudios realizados en Brasil (Tenti Fanfani, 2005) y en Uruguay, República Dominicana y El Salvador (Vaillant & Rossel, 2006) indicaron que una proporción importante de profesores primarios viene de hogares con niveles culturales precarios.

3.2. Como perciben su nivel social

A pesar de que puedan provenir de grupos sociales con menor educación la percepción que tienen los profesores de su ubicación como clase en la sociedad tiende a ser más alta, algo que corroboran también los estudios de ingresos. Así el estudio de Tenti Fanfani (2005) realizado en Argentina, Brasil, Uruguay y Perú indica que la mayor parte de los profesores estudiados se considera parte de la clase media o clase media baja. En Brasil y Perú sin embargo, más de un 10% se percibe como parte de la clase baja, lo que concuerda también con la percepción que tienen del grado de pobreza de sus hogares. Respecto a si su condición es mejor que la de sus padres, los maestros argentinos la consideran peor mientras que los brasileños la consideran mejor. Respecto al futuro las percepciones de todos los profesores tienden a ser negativas (Tenti Fanfani, 2005).

3.3. La visión de la sociedad y la visión de los docentes sobre su estatus

Otra manera de considerar el status de los docentes proviene de las distintas visiones entregadas por grupos sociales, incluyendo a los profesores. Dos estudios nos iluminan sobre este tema. El primero, realizado en Inglaterra (Hargreaves et al., 2007), recogió percepciones sobre el estatus de los profesores entregada por tres grupos sociales: el público en general, los medios de comunicación y de los propios docentes. Se constataron diferencias de opinión entre estos tres grupos. Para “el público en general” la profesión docente es una profesión atrayente pero mediada por el nivel de remuneraciones. Así sólo un 20% de los encuestados consideró que el nivel de remuneraciones era un factor positivo al momento de elegir la docencia. Por otra parte, los reportajes de prensa a comienzos de los años noventa (época de reformas duramente resistidas por los docentes) presentaban una visión más negativa de los profesores en comparación con la caracterización más positiva de los docentes a mediados de los años 2000 como “*profesionales comprometidos que luchan contra una gran cantidad de problemas y presiones serias*”. Con respecto a la percepción de los docentes sobre su estatus social el mismo estudio de Hargreaves et al (2007) la examinó en dos encuestas el año 2003 y el año 2006. Ambas encuestas mostraron, que con relación a otras profesiones, los profesores sentían que la suya está más sujeta a controles externos y regulación y no supieron decir si la enseñanza les reportaba o no recompensa y respeto público. Las mujeres, los profesores primarios y los profesores más jóvenes se mostraron más positivos al respecto, mientras que los profesores de establecimiento más vulnerables calificaron su estatus social como más bajo comparado con otros profesores ubicados en contextos privilegiados.

El estudio de profesores en Chile al que se hiciera referencia antes (Ávalos, en prensa) les consultó también sobre su visión acerca del estatus de la profesión docente. Ante una pregunta que les pedía indicar el estatus de la profesión en diversos momentos significativos de la historia pasada, un alto porcentaje de los docentes de todas las edades consideró que hubo una caída progresiva de estatus social desde mediados de los 1960s llegando a su punto más bajo a mediados de la década del 2000 en que sólo un 14% consideró que la profesión docente tenía un estatus “alto” o “muy alto”, comparado con cerca de 80% que consideró lo mismo respecto de los años 1965 y 1970.

3.4. Los mensajes sobre estatus de las políticas y reformas educacionales

Finalmente, diversos elementos de las políticas educacionales, en particular la multiplicación de reformas y de mediciones de los resultados educacionales también han contribuido a que los profesores duden del reconocimiento social y del respeto de otros hacia ellos. Según estudios en Inglaterra los profesores han resentido la reducción del campo de su trabajo profesional a lo que es medible y el que se haya puesto en cuestión valores como el compromiso y el servicio que tradicionalmente han formado parte de la identidad docente (Day, 2002; Troman, 2008). Una serie de estudios internacionales revisados por van den Berg (2002) hicieron notar los contrastes entre las buenas intenciones de las políticas y lo inadecuado de sus condiciones de implementación. Entre estos contrastes se señalaron las demandas hechas a los docentes de adecuar la enseñanza a las necesidades diferentes de los alumnos y la dificultad de las condiciones reales para hacerlo, las políticas de descentralización y la debilidad de los liderazgos escolares, la importancia asignada a las competencias docentes y las divergencias respecto a lo que se entiende por ellas, el énfasis puesto en la responsabilidad pública y el aumento de los modos burocráticos de dar cuenta de ella y, por último, la cantidad de “grandes cambios” que se tienen que producir en situaciones frágiles. Desde la perspectiva de los profesores, estos contrastes constituyen factores de conflicto en la forma como perciben su profesionalismo y contribuyen a que los docentes desconfíen del valor que le asigna la sociedad a su trabajo. Así en el estudio de profesores chilenos, para más del 80% de los encuestados, las autoridades gubernamentales son las que los respetan menos en contraste con el respeto que sienten que les otorgan sus alumnos, sus colegas y su familia (Ávalos, en prensa).

4. Las condiciones de trabajo

Si bien las condiciones de trabajo son en parte un reflejo de la valoración social del profesorado, por si mismos constituyen un factor importante que afecta las decisiones en favor de la docencia, la calidad del trabajo y la motivación profesional. Por ejemplo, en contextos en que las remuneraciones docentes están por debajo de lo que reciben otras profesiones con igual nivel de preparación y responsabilidad, los aspirantes pueden decidir no ingresar a la profesión docente, a pesar de su interés por ella. Si además se añaden condiciones de ejercicio profesional difíciles como una carga docente pesada, muchos alumnos por curso o demandas burocráticas que distraen de lo central de la enseñanza, los profesores y profesoras recién ingresados al ejercicio docente con todas las condiciones personales y profesionales requeridas,

pueden decidir abandonarla tempranamente si tienen la opción de hacerlo. Y si no la tienen, pueden reducir el nivel de profesionalidad con el que encaran su trabajo docente y pasar a formar parte del grupo de maestros mediocres que a su vez contribuyen a disminuir la valoración social de la profesión. Por tanto, las políticas referidas a docentes deben considerar una apropiada conciliación entre lo que demanda el sistema educativo en términos de calidad de profesores y la forma cómo se los retribuye o incentiva de modo de atraer buenos postulantes a la docencia y retenerlos en el ejercicio docente una vez formados para ello.

La evidencia desde la investigación y la literatura

La importancia de las condiciones de trabajo de los profesores y profesoras ha sido reconocida en innumerables documentos oficiales desde las Recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO sobre el Status de los Profesores (1966) hasta diversos informes internacionales más recientes (Mourshed et al., 2010; EFA Global Monitoring Report, 2009; OECD, 2005). Sobre la base de esta importancia diversos estudios comparativos internacionales han examinado la situación actual de las condiciones en que trabajan los docentes. Entre ellos está el trabajo de Bennell & Akyeampong (2007) respecto a países selectos de Asia y África; de Tenti Fanfani (2005) en cuatro países de América Latina; de Vaillant y Rossel (2006) también referido a países de América Latina; de Poppleton & Williamson (2004) en siete países de Europa, Norteamérica, África, Medio Oriente y Australia y estudios de organismos internacionales como el *World Education Indicators* de UNESCO/OCDE (UNESCO, 2008).

En general se consideran como elementos centrales de análisis referidos a las condiciones de trabajo de los profesores, aquellos en que ejerce sus labores docentes como el número de alumnos y cursos que debe atender, el tiempo disponible para sus tareas y los recursos y apoyos de aprendizaje. Desde otro ángulo son parte de las condiciones de trabajo las políticas salariales, el reconocimiento de la docencia como carrera, los mecanismos de evaluación del trabajo docente, y las condiciones de operación de los establecimientos públicos o privados en los que trabajan. En su conjunto, la calidad de estas condiciones de trabajo afecta la satisfacción de necesidades fundamentales para el ejercicio docente y el sentido de importancia y bienestar de los y las profesoras. Se examina a continuación la evidencia referida a algunas de estas condiciones de trabajo de los docentes.¹

4.1. La carga docente

En América Latina la carga docente en término de alumnos por curso es más baja que en otras regiones del mundo como África o Asia. Así reportes relativamente recientes indican proporciones de hasta 33 alumnos por curso en los países del Caribe, en Honduras y El Salvador y 29 en Guatemala y Nicaragua comparado con el promedio de 40 en los países del África Subsahariana (EFA Global Monitoring Report, 2011). Sin embargo, este indicador oculta las grandes diferencias que existen entre contextos urbanos y rurales, y por tanto, parece ser un mejor indicador el que considera el tamaño de curso promedio (número de alumnos dividido por el número de cursos) que usa el Programa de Indicadores Mundiales de la

¹ Lo que sigue en esta sección está tomado del capítulo II de mi libro sobre la profesión docente en Chile (Ávalos, en prensa).

Educación de UNESCO (WEI) y la OCDE. Sobre la base de este indicador, información comparativa del 2006 muestra una mayor carga docente en países como Argentina, Chile, Uruguay y Brasil comparado con el promedio OCDE (Ministerio de Educación de Chile, 2007). Sucede lo contrario en el caso de México, Paraguay y Perú.

El exceso en la carga docente percibida por profesores en Argentina, Brasil y Uruguay fue considerado por ellos como un factor que afecta la disponibilidad de tiempo para poder realizar tareas rutinarias de la docencia como la corrección de cuadernos y trabajos (Tenti Fanfani, 2005). Aún más significativo es el efecto que la sobrecarga tiene sobre el bienestar personal de los docentes. Un estudio multivariado realizado entre profesores de nivel secundario en Chile, concluyó que la “significatividad” y el “nivel de carga” percibido por los docentes en su trabajo se cuenta entre los factores intra-escolares de mayor incidencia sobre su índice de bienestar/malestar (Cornejo et al., 2010). También, un sub-estudio sobre docentes de cuarto grado en 11 países, realizado en el marco del estudio WEI (UNESCO, 2008), constató entre 2005-2006 una insatisfacción general de los docentes respecto a sus condiciones de trabajo.

4.2. Tiempo para la enseñanza y otras responsabilidades docentes

La falta de tiempo para tareas de preparación de clases, para la atención de alumnos, para descansos durante la jornada laboral o la falta de tiempo producida por la necesidad de tener más de un trabajo, aparece en estudios sobre profesores chilenos, latinoamericanos, canadienses, españoles, africanos y asiáticos (Microdatos 2005; Robalino & Körner 2005; Tenti Fanfani 2005; Vaillant & Rossel 2006; Hargreaves, A. 1992; Esteve 2006; Bennell & Akyeampong 2007). Esta percepción sobre lo inadecuado del tiempo parece haberse agudizado en las últimas décadas, como lo señala un estudio que comparó estimaciones de profesores ingleses en 1962 y 2007 sobre sus condiciones laborales (Klassen y Anderson, 2009). Mientras los profesores encuestados en 1962 consideraban el nivel de los salarios, la condición de los establecimientos escolares y los recursos de enseñanza disponibles como un gran factor de insatisfacción laboral, los profesores en 2007 apuntaron al tiempo disponible como la mayor fuente de insatisfacción, y a su vez, como su mayor deseo de cambio, el disponer de más tiempo para preparar clases y colaborar entre sí. En forma similar, los profesores encuestados en Chile (Ávalos, en prensa) consideraron como un factor aún más importante de insatisfacción que los salarios, a la escasa disponibilidad de tiempo para sus tareas docentes y no docentes.

Dos estudios en Estados Unidos destacan la inadecuada relación entre la disponibilidad de tiempo que tienen los profesores reflejada en sus horas efectivas de enseñanza frente a alumnos y lo que les queda para preparar clases (Liu & Ramsey, 2008; Kennedy, 2010). Según Kennedy (2010) el tiempo para planificar del que disponen los profesores en Estados Unidos, comparado con otros sistemas educacionales, es “*imposiblemente bajo*”. La autora calcula que la proporción hora entre planificación y enseñanza es de 2:1 para China y Japón, mientras que para Estados Unidos es de 2:5 horas lo que tal vez explica sus bajos

resultados en pruebas internacionales. En el mismo sentido, el estudio de Cornejo et al (2010) sobre profesores secundarios chilenos muestra un alto nivel de correlación entre bajos índices de bienestar docente y la “presión de tiempo” que sienten los docentes en su trabajo escolar, explicado por el hecho de que deben dedicar un 85% de su jornada laboral a tareas de enseñanza directa.

4.3. Recursos de enseñanza y apoyos

Tanto en Chile y Latinoamérica como en países desarrollados, los profesores reclaman por la falta de apoyo técnico para poder considerar adecuadamente las alternativas pedagógicas diversas y muchas veces contrapuestas que se les ofrece (Tenti Fanfani 2005; Esteve 2006). Resienten, por ejemplo, la falta de oportunidad para actualizarse en el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), algo que los hace sentirse obsoletos y con temor a ser reemplazados por otros más capacitados (Tenti Fanfani 2006; Tenti Fanfani 2007). En Chile, se han escuchado reclamos por la falta de apoyo y oportunidades de perfeccionamiento profesional (Bellei 2001), ausencia que preocupa particularmente en el caso de profesores con menos de tres años de servicio (Ávalos et al. 2005).

Las características del currículum escolar y de los textos de estudio afectan el modo como los profesores le dan “significatividad” a su trabajo” (Cornejo et al., 2010). Así cualquier cambio que ocurra en estos instrumentos puede alterar la confianza y sentido de eficacia de los docentes. Respecto al caso de profesoras en Estados Unidos, Kennedy (2010) destaca su reticencia a usar materiales curriculares no alineados con los resultados de aprendizaje esperados o textos que contienen elementos triviales. Si bien, en ocasiones, estos profesores adaptan los materiales a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, resienten también, que este tipo de adaptaciones no sean consideradas en las evaluaciones docentes como factores positivos que influyen o explican el aprendizaje de los alumnos.

4.4. Relaciones humanas en las escuelas

El conjunto de relaciones humanas en la escuela está marcado por aquellas que ocurren entre el cuerpo docente, y de este con las autoridades directivas por una parte y, por otra, en forma importante por las relaciones de profesores y alumnos. En lo que se refiere a relaciones de profesores entre sí, hay mucha evidencia acerca de su importancia y de que pueden ser positivas en términos sociales y profesionales dentro e incluso fuera de la escuela, según lo indican diversos estudios realizados en España, Inglaterra, Australia y Estados Unidos (Marchesi & Díaz 2007; Hargreaves, L. et al. 2007; McKenzie et al. 2008; Liu & Ramsey 2008).

En el estudio sobre profesores latinoamericanos realizado por Tenti Fanfani (2005), las relaciones humanas con alumnos y sus familias aparecieron como una de las tres situaciones problemáticas que los docentes vinculan a su trabajo. Sin embargo, como lo indica el autor estas relaciones solo son problemáticas cuando están asociadas a condiciones de los alumnos que operan en contra de las actividades de enseñanza-

aprendizaje como la violencia escolar y el hostigamiento entre alumnos. El tener que enfrentar escenarios conflictivos derivados de la violencia escolar afecta el sentido de identidad personal y profesional de los docentes, especialmente cuando se sienten poco preparados o no saben como manejarlos (Torrego & Moreno, 2003).

Por otra parte, y reconociendo la importancia que le asignan los profesores al bienestar de sus alumnos, se observó en un estudio chileno la capacidad que indicaron los profesores secundarios estudiados de compensar las dificultades de sus alumnos derivadas de situaciones complejas de vulnerabilidad social. Al poner en juego un fuerte sentido de compromiso social en esta tarea, también mejoraron positivamente su índice de bienestar (Cornejo et al., 2010).

4.5. Remuneraciones

Existen apreciaciones contradictorias respecto a lo que constituye un salario apropiado para el conjunto y variabilidad de las tareas docentes. Por una parte, se dispone de los criterios establecidos por la recomendación de la OIT y UNESCO sobre el status de los profesores (OIT/UNESCO, 1966) para fijar los salarios docentes: (i) la importancia que tiene la enseñanza para la sociedad y las responsabilidades que debe asumir el docente; (ii) una comparación favorable con otras ocupaciones que requieren calificaciones similares o equivalentes; (iii) el asegurar que los profesores y sus familias tengan un estándar razonable de vida; (iv) las inversiones que los docentes deben hacer en su propio desarrollo profesional; y (v) las calificaciones y experiencia asociados con cargos de mayores responsabilidades. Por otra parte, el uso de criterios econométricos referidos a la duración menor de las horas de trabajo y mayor de los períodos de vacaciones de los docentes comparado con otras profesiones, lleva a conclusiones distintas sobre lo que es o no es un salario justo para ellos (Liang, 2003; Moura & Ioschpe, 2007). Sin embargo, la recurrencia con que el tema salarios aparece como problema en diversos estudios a nivel global indica que, desde la óptica de los docentes, su nivel salarial constituye una fuente de insatisfacción laboral. Este es el caso en América Latina donde países como México, Chile, Argentina, Perú, Paraguay y Uruguay aparecen con salarios bajo el promedio de los países de la OCDE (Ministerio de Educación, Chile, 2007; Microdatos 2005; Tenti Fanfani 2005; Vaillant 2004).

Hay evidencia de insatisfacción con salarios docentes en Estados Unidos (Liu & Ramsey, 2008) y también en Inglaterra aunque con menos intensidad actual de lo que era el caso en 1962 (Klassen & Anderson, 2009; Hargreaves, L., et al., 2007). Los profesores en Australia, si bien indican su insatisfacción con los salarios, no apoyan o apoyan con reservas las políticas de incrementos basados en evaluación de desempeño o resultados de aprendizaje de los alumnos ((McKenzie et al., 2008). La percepción sobre los salarios docentes es aún más negativa en los países africanos y asiáticos estudiados por Bennell & Akyeampong (2007), lo que influye fuertemente en la desmotivación de los maestros, el ausentismo laboral y los problemas de corrupción. En síntesis, el tema salarial como factor de satisfacción laboral de los docentes es controvertido, pero importante cuando se analiza el conjunto de sus condiciones de trabajo.

Como se observa del análisis anterior los profesores en general en América Latina y más aún en países del África y Asia parecen no trabajar en buenas condiciones, si se los compara con profesores en los países de la OCDE. Esta realidad es un factor que los profesores hacen notar cuando se los insta a producir resultados de aprendizaje en sus alumnos similares a países en que los docentes tienen mejores condiciones de trabajo, y requiere de consideración cuidadosa en las políticas referidas a docentes.

5. La formación inicial docente

La complejidad de la formación docente se ha ido reconociendo con el tiempo y moviéndose desde una noción de preparación específica para tareas en el aula (enseñar el currículo vigente, evaluar aprendizaje y gestionar su clima y ambiente) hacia entender que cada una de esas acciones requiere de conocimientos, actitudes y habilidades que trascienden la implementación de una lista prescrita de estrategias. El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y su lugar en la educación y la enseñanza ha planteado desafíos importantes a las formas tradicionales de preparar a los docentes. Surgen demandas complejas de formación docente que se centran en preparar profesores conocedores de su oficio pero también innovadores, que saben como mantener un aula ordenada y que al mismo tiempo pueden manejar la diversidad de capacidades e intereses de sus alumnos. La formación docente debe preparar también para aquellos contextos en que se requiere comprometer a los que no quieren estar en la escuela o a los que no tienen los instrumentos socio-culturales para enfrentar sus demandas. Los componentes tradicionales de la formación docente encarnados en actividades de conocimiento y manejo de las materias del currículum escolar; las estrategias de enseñanza relevantes, el conocimiento del desarrollo psicológico y social de niños y jóvenes, el reconocimiento de la tradición pedagógico-histórica y las experiencias prácticas, requieren de formadores y de instrumentos de formación bastante más complejos que lo ofrecido en textos básicos para cada área. En esto los formadores de docentes necesitan ser no solo conocedores básicos de sus temas sino investigadores, requieren no solo hablar de la escuela sino conocerla por dentro, y necesitan ajustarse a las nuevas formas de acceder a la información y de procesarla. ¿Cuánto tiempo requiere este nuevo tipo de formación? ¿Qué capacidad inicial deben tener los aspirantes a la docencia? ¿Cuánto puede aprenderse en la formación inicial y cuánto se debe seguir aprendiendo durante el ejercicio docente? ¿Qué habilidades necesita poseer el formador de formadores? ¿Cómo se evalúan las habilidades docentes complejas requeridas al término de la formación y cómo se decide quién está listo para comenzar a enseñar? Estas son todas preguntas que corresponden a las políticas educativas y cuyas respuestas obviamente están condicionadas por la situación concreta existente y cuánto de ella se puede cambiar en la dirección correcta.

La evidencia desde la investigación y la literatura

Reconociendo la magnitud de los temas que atañen a la formación inicial docente se considerará aquí evidencia recogida principalmente de estudios referidos a América Latina y el Caribe, a países del África Anglófona, y donde corresponda a estudios internacionales comparativos. Los temas críticos

indicados en la sección anterior se refieren al nivel y duración de la formación docente o su forma de institucionalizarse, a los requisitos para ser admitidos en los programas de formación docente, a temas relacionados con los currículos de formación y su relación con el aprendizaje práctico en escuelas, y a criterios y mecanismos de monitoreo y evaluación de las competencias de quienes se titulan o certifican como profesores.

5.1. Nivel y duración de la formación docente

La tendencia internacional ha sido hacia una formación docente de nivel terciario o universitario a modo de completar como mínimo 14 a 16 años de estudios antes de comenzar a enseñar en aulas. Pero en esto los sistemas de formación varían bastante, ajustándose también en estos aspectos al nivel educacional para el cual preparan. Así, en algunos países la formación para el nivel inicial y primario es de menor duración y ocurre en instituciones distintas que para el nivel secundario. En lo que respecta al nivel de la formación docente se observan diferencias en los países entre lo que se requiere para ejercer en el nivel primario y en el nivel secundario, aunque en general la formación de profesores es de nivel superior o terciario (CINE 5 en la clasificación de UNESCO). Por otra parte, en algunos países de Asia, África Anglófona y América Latina la menor duración de los estudios para el nivel primario (menos de 3 años) los aproxima más al nivel CINE 4 en la clasificación de UNESCO (ver Ingersoll, 2011; Mulkeen, 2010; Ávalos, 2011). Entre los que mantienen una formación de nivel secundario superior para profesores primarios se destacan dos países de África (Uganda y Zanzíbar) y tres de América Latina (Guatemala, Honduras y Nicaragua).

Una revisión de los sistemas de formación docente en siete países de la región latinoamericana (Ávalos, 2012) indica que la preparación para el nivel inicial y primario ocurre predominantemente en instituciones de nivel terciario como Institutos Superiores o Normales Superiores en Argentina, México, Perú y Colombia. En cambio en Chile y Brasil esta formación tiene lugar en universidades. Por otra parte, la preparación para el nivel secundario superior tiene lugar en universidades en Brasil, Colombia, Chile y Guatemala. Sólo en Argentina casi toda la formación docente se imparte en Institutos Superiores de Formación Docente (y algunas universidades principalmente privadas). La duración de los estudios para los niveles inicial y primario también tienden a ser menores que para la formación de nivel secundario en Brasil, Colombia, Guatemala, pero en proceso de cambio hacia una duración de cuatro o cinco años. En los países del África Anglófona estudiados por Mulkeen (2010) la formación docente de nivel primario tiende a durar entre uno y tres años en programas de nivel terciario, mientras que la formación para el nivel secundario depende del tipo de institución y credencial otorgada. En instituciones terciarias que ofrecen diplomados los estudios son generalmente de dos o tres años; en cambio, los estudios en universidades conducentes a una licenciatura tienen una duración de entre tres y cuatro años. Finalmente, ahondando en lo heterogéneo de la duración de la formación docente en diferentes países, el estudio comparativo de Ingersoll (2011) realizado en 6 países asiáticos (China, Hong Kong, Singapur,

Japón, Corea del Sur y Tailandia) y Estados Unidos mostró también muchas diferencias. En China y Singapur la duración en años de la formación docente es más baja para primaria que para secundaria, e incluso en el caso de China se puede ejercer con sólo educación secundaria completa (pero está en proceso de cambio). En Tailandia, Japón, Corea y Estados Unidos por otra parte, los estudios requeridos para ejercer la docencia sea a nivel primario o secundario son predominantemente universitarios, con un duración entre cuatro y cinco años. En Estados Unidos, los programas “consecutivos” de formación docente son de post-grado o maestría, sistema que se extiende ahora a los países de la Unión Europea.

5.2. Requisitos y nivel de exigencia para ingresar a la formación inicial docente

Si bien en la mayor parte de los países el ingreso a la formación docente supone haber completado estudios de nivel secundario superior, se observa una tendencia marcada a requerir buenos niveles en los puntajes de egreso del nivel secundario o en las pruebas de admisión a la universidad o a ofrecer becas atractivas para buenos candidatos que accedan a esta formación. Es el caso de Chile, de Perú y México (Ávalos, 2012).

Respecto a un grupo de países (Australia, Japón, Corea, Inglaterra, Holanda y Singapur) estudiados por Wang et al. (2003), se observó en ellos el uso de criterios rigurosos de selección para la formación docente, comparado con lo que es el caso con Estados Unidos (Wang et al., 2003; Ingersoll, 2011). Por otra parte, en general, el nivel de selectividad para la formación docente tiende a estar en sintonía con la situación del profesorado en cada país. Si el status social de los profesores no es bueno ni lo son tampoco sus condiciones de trabajo, se hace más difícil atraer a la formación docente a los mejores egresados del sistema escolar, lo que a su vez fuerza a admitir a quienes, cumpliendo un mínimo de requerimientos, quieran acceder a ella. Por el contrario, si las condiciones de los docentes son adecuadas, entonces los requisitos de ingreso se elevan y se puede contar con buenos candidatos y potencialmente mejores profesores. Así sucede en Finlandia (Salhberg, 2011) y en naciones asiáticas como Singapur, Hong Kong, Corea y Japón (Ingersoll, 2011; Tatto et al., 2012). En contextos más complejos en que al bajo reconocimiento social de los docentes se une la complejidad cultural de las poblaciones estudiantiles, el elevar los puntajes requeridos en pruebas de admisión para la docencia puede atentar contra el reclutamiento de profesores para áreas minoritarias o con particularidad indígena como ocurrió en el Perú (Chiroque, 2010). En este sentido, Mulkeen (2010), considerando la situación del África Anglófona, recomienda equilibrar tanto la duración y selección de los programas a la luz de las necesidades numéricas de profesores y los requerimientos de los diversos grupos sociales y culturales y las diferencias urbano-rurales en los países.

5.3. Los contenidos y procesos de formación

Lo que se enseña y las experiencias prácticas a las que se exponen los futuros profesores depende en parte de las instituciones formadoras y en el caso de los sistemas manejados centralmente por el Es-

tado, de la calidad de los programas de formación que ellos adoptan o aprueban para su uso en estas instituciones. Existen muchísimas interpelaciones a las dificultades que suelen ofrecer los currículos de formación tanto en los aspectos referidos al aprendizaje de las áreas de conocimiento requeridas para enseñar en las escuelas, como en los aspectos pedagógicos y prácticos que deben acompañarlo. Gatti & Sá Barretto (2009) examinaron 165 programas de formación docente de nivel primario y secundario en Brasil observando una tendencia a tener cursos cortos, fragmentados, más bien teóricos que prácticos, con un énfasis menor en los contenidos mismos de enseñanza, sus didácticas y el desarrollo de habilidades apropiadas de enseñanza. Los contenidos pedagógicos a su vez tendían a ser teóricos y de limitada conexión con la práctica y las escuelas, algo que también se observó en un estudio colombiano (Calvo et al., 2004). Con respecto a la duración de la práctica profesional en escuelas esta varía según el sistema de formación docente. Por ejemplo, el estudio de Wang et al., (2003) constató una variación en los países estudiados entre prácticas profesionales de tres a cuatro semanas en Japón respecto de otras de duración entre 12 y 18 meses en Holanda. En Chile, como efecto del programa de renovación de la formación docente que ocurrió entre los años 1997 y 2002 la práctica profesional ocurre con una duración de por lo menos 14 semanas al finalizar los estudios, pero en prácticamente todas las instituciones se ofrecen experiencias prácticas a partir del primer o segundo año de estudios (Ávalos, 2002).

Con respecto al nivel de conocimiento de las áreas del currículo escolar en la formación docente, se hace notar una investigación referida al conocimiento matemático de futuros profesores de educación básica chilenos realizado en el marco del estudio IEA TEDS-M (Ávalos & Matus, 2010). Sobre la base de un análisis de contenido de los programas de matemática escolar y de preguntas a los futuros profesores sobre su oportunidad para aprender, se observó una cobertura insuficiente de los contenidos de matemática escolar y de didáctica de las matemáticas, lo que explica los bajos resultados en la prueba de conocimientos realizada en el estudio. Una posible explicación de esto radica en el escaso tiempo disponible en el contexto de una formación de tipo generalista en que se debe aprender el contenido de 9 o 10 asignaturas del currículum escolar (Ávalos et al. 2011). Por su parte Jennings (2001), en un estudio sobre la formación docente de nivel primario en países del Caribe Anglófono, detectó que si bien a los futuros profesores se los prepara adecuadamente para manejar los materiales curriculares de la escuela, no sucede lo mismo en lo que respecta a la capacidad de adaptar el material curricular en clases con el fin de “facilitar” el aprendizaje, a centrarse en mejorar el aprendizaje de los rezagados y niños con dificultades de aprendizaje o a usar las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza, El estudio atribuye estos resultados a políticas de formación docente poco sensibles a la realidad concreta de las aulas. Además de los aspectos anteriores referidos a los contenidos curriculares mismos y que también fueron notados para el caso de sistemas de formación docente en el África Anglófona (Mulkeen, 2010), varios estudios indican para algunos países de América Latina la prevalencia de la cultura normalista que tiende a asemejar los modos de enseñanza a los de la escuela (Mezzadra y Composto, 2008; Alliaud & Davini en Aguerrondo, 2006; Calvo et al. 2004). Por ejemplo, Ríos (en Cuenca & Stojnic, 2008, p. 26)

refiriéndose a los Institutos Superiores Pedagógicos del Perú señala que las interrelaciones docente-estudiante, se parecen a las de profesor y alumno en la escuela: *“son tratados como niños de educación primaria en medio de un ambiente escolar, no sólo en cuanto a la ambientación, las reglas y los uniformes, sino también en términos de conducta y demanda cognitiva”*.

5.4. Monitoreo y evaluación del logro de las competencias requeridas para ingresar al ejercicio profesional

Sobre la base de la contribución que hacen los buenos docentes a la calidad de la educación y a los resultados de aprendizaje, el nivel de conocimientos y habilidades prácticas con que egresan los futuros profesores de sus instituciones formadoras se ha convertido en un tema de creciente atención de las políticas. En Argentina se creó el Instituto Nacional de Formación Docente en 2007 con el fin de formular políticas, coordinar y apoyar la formación docente de los Institutos Superiores de Formación Docente manejados por los gobiernos provinciales. Desde esta perspectiva, el Instituto ha establecido condiciones para monitorear la calidad de la formación mediante la elaboración de estándares y la investigación sobre estos procesos. La elaboración de una Política Nacional de Formación Docente en Brasil en 2009 también ha tenido el propósito de ofrecer orientaciones a las instituciones y producir coordinación y monitoreo de la formación docente en el país.

Más allá de esta atención a la ejecución de los programas de formación y apoyo a las mismas, se observa una tendencia de carácter global a establecer mecanismos externos de control de calidad de los programas de formación docente. Estos comprenden procesos de acreditación externa de los programas, que en el caso de Chile por ejemplo, se ha constituido en un mecanismo obligatorio para los estudios de profesorado y de medicina. En Colombia se acredita a los programas docentes antes que comiencen a funcionar.

La tendencia al control externo comprende también la institucionalización de exámenes de egreso basados en competencias o estándares, que en el caso de Chile se proyecta hacer obligatorios para las instituciones docentes. Este tipo de exámenes constituye en los Estados Unidos un requisito para la certificación como docente, pero no es usual en la mayor parte de los países estudiados por Wang et al. (2003). En Perú, se ha institucionalizado un examen para quienes postulan a cargos en las escuelas públicas y está en curso un proceso de elaboración de estándares para los programas de formación docente. México también tiene exámenes de conocimientos básicos de lenguaje, matemáticas y razonamiento para quienes postulan a ingresar a las instituciones formadoras y un examen para los que postulan a cargos docentes en las escuelas públicas del país.

Al considerar lo indicado en torno a temas críticos de la formación docente que atañen a las políticas educativas, surge la duda respecto a si los sistemas actuales de formación docente, en particular en

América Latina, tienen al momento la capacidad para formar profesores con la mirada puesta en las demandas cognitivas y prácticas del siglo veintiuno señaladas en la introducción a esta sección. Al respecto los temas centrales de preocupación para las políticas debieran estar centradas en la generación de instancias de apoyo a los formadores en las instituciones formadoras tanto o más que en la elaboración de estándares y medidas de control externo. Por otra parte, no es claro que en todos los países se pueda generar una demanda por entrar a la formación docente de candidatos que posean una buena base de conocimientos y habilidades producto de su educación escolar. Por tanto, se requiere de mecanismos de compensación en la formación docente para nivelar los conocimientos y capacidades básicas y para ayudar al desarrollo de habilidades cognitivas de más alto nivel.

6. El desarrollo profesional continuo y la carrera docente

Una vez superados los escollos propios de comenzar a enseñar, los profesores y profesoras que se han comprometido con la docencia como una carrera de vida, necesitan seguir aprendiendo. Esto ocurre por varias razones. Por una parte, las demandas curriculares de los sistemas educativos cambian o cambian las políticas que afectan el modo de funcionar de las escuelas, como ocurrió por ejemplo con la introducción de la jornada escolar completa en el sistema educacional chileno. Estos cambios requieren de ampliación o actualización de conocimientos por parte de los profesores que deben implementarlos. Por otra parte, y en forma más importante, la complejidad del ejercicio cotidiano le exige a los profesores una revisión continua de sus prácticas docentes, lo que a su vez supone tiempo para ello, apoyos, estímulos e insumos relevantes. Las oportunidades para que esto ocurra necesitan estar institucionalizadas y no debieran ser simplemente algo que los propios profesores realizan a costo personal en su tiempo libre; aún cuando, el que muchos así lo hagan, habla de su preocupación por el mejoramiento profesional. La formación continua debiera contribuir a mejorar el ejercicio docente y las mejoras debieran a su vez ser reconocidas en el contexto de una carrera profesional regulada y con adecuados incentivos monetarios y no monetarios. Esto a su vez supone la existencia de mecanismos de evaluación del desempeño docente apoyados por criterios claros y formas apropiadas. Si bien el concepto de desarrollo profesional y formación continua ha sido reconocido en las políticas educacionales desde hace por lo menos unos treinta años como un derecho y como una necesidad de los profesores, sus formas prácticas siguen siendo precarias en muchos contextos.

La evidencia desde la investigación y la literatura

6.1. Formación continua

Dada la multiplicidad de formas de desarrollo profesional continuo, es necesario ofrecer una clasificación de los tipos de oportunidades que se ofrecen generalmente a través de políticas oficiales o de actividades desarrolladas a iniciativa de grupos especializados, las escuelas mismas y las instituciones de formación docente mediante programas de formación continua. La tabla presenta una tipología sintética de las distintas formas de desarrollo profesional.

Tabla 1. Ejemplos de actividades de desarrollo profesional docente

Finalidad	Tipo de acción	Ejemplos
Actualización o adquisición de nuevos conocimientos y habilidades	Cursos formales (diplomados, magíster) Cursos o talleres presenciales con fines de actualización Programas Multisitios	En América Latina: Red Federal (Argentina), PAREB (México), Apropriación Curricular; Chile <i>National Writing Project</i> en Estados Unidos
Mejoramiento de las prácticas de enseñanza	Comunidades de aprendizaje entre docentes (en escuela o en centros docentes) Actividades colaborativas entre profesores y universidades o centros de formación docente Redes de docentes Páginas Web	“ <i>Lesson Study</i> ” en Japón REDDOLAC – Red de Docentes en América Latina y el Caribe. Casa del Profesor; Programa Escola que Vale (Brasil) Microcentros Rurales (Chile) Expedición Pedagógica (Colombia) Programa CETT (Centroamérica y el Caribe)
Conocimiento e implementación de reformas	Cursos, talleres, apoyos in situ Talleres o cursos con facilitadores externos	Programa PEMBI en educación intercultural (Guatemala) Programa ECBI –Ciencias (Chile)

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de distintas publicaciones o relatos de experiencias.

Respecto a la efectividad de estas actividades existen dos estudios que coinciden en indicar que la duración y coherencia de las actividades y programas, el énfasis en la ampliación de conocimientos, habilidades, el aprendizaje activo y colaborativo, y el seguimiento en el contexto escolar son condiciones importantes para mejorar las prácticas docentes e influir en el aprendizaje de los alumnos (Garet et al. 2001; Ingvarson et al., 2005). Igualmente, una revisión de publicaciones sobre actividades de desarrollo profesional docente no solo ilustra la variabilidad de ellas sino que hace notar el efecto de la diversidad de condiciones contextuales como también la potencia para el cambio que tiene el aprendizaje colaborativo entre docentes (Ávalos, 2011).

6.2. Formación continua y carrera docente

El concepto de formación continua se vincula cada vez con mayor fuerza al reconocimiento en los sistemas educativos de una carrera docente. Este concepto se asocia con la noción de etapas de desarrollo (investigada por ejemplo por Huberman, 1989) durante el ejercicio profesional, y el mejoramiento o

también el deterioro de las habilidades docentes dependiendo de las condiciones en que se ejerce el trabajo. Para asegurar que los docentes mejoren se recomienda y aumentan los ejemplos de propuestas y prácticas en torno al establecimiento de una carrera docente con etapas definidas y explicitación de las competencias requeridas para avanzar en ella.

El concepto de carrera docente basado en tramos específicos de ascenso, que no requiera abandonar el trabajo docente y basado en evaluación del desempeño para determinar los ascensos, no existe en muchos lugares del mundo. En América Latina lo que predomina es el ascenso vertical por años de antigüedad y la participación en cursos y actividades de postítulo o postgrado. Esto significa que si un docente desea progresar más allá, debe abandonar la docencia para asumir cargos directivos o técnicos en establecimientos escolares o en los ministerios de educación. Sin embargo, dado el énfasis puesto en carreras docentes que recompensan la calidad del desempeño en aulas y escuelas (OECD, 2005) la discusión en el ámbito de las políticas docentes le está dando figuración importante a este tema.

En América Latina existen algunos ejemplos de carrera docente (México, Colombia, Costa Rica y Perú) y propuestas en discusión en Guatemala y Chile. La Carrera Magisterial mexicana es la más antigua habiéndose iniciado en 1993. Su foco está en estimular a los maestros para que se actualicen y mejoren su desempeño, ofreciéndoles un camino de promoción horizontal e incentivos económicos sin que deban dejar su trabajo en el aula. La mayoría de los profesores de primaria y secundaria pueden someterse a las evaluaciones para acceder a un tramo superior en su carrera. Se la ha descrito y evaluado recientemente observándose problemas con las pruebas aplicadas (Santibáñez et al., 2007), lo que llevó a una reforma de ella en 2011 (OREALC/UNESCO, 2012).

6.3. La necesidad de un marco de competencias o estándares referidos al desarrollo docente

El concepto de avance en una carrera docente supone contar con una formulación reconocida y consensuada con los miembros de la profesión docente respecto a las competencias o habilidades docentes que debieran ir mejorando a través del tiempo. Estas competencias debieran servir de guía para las actividades de desarrollo profesional y también como criterios para evaluar el estado de avance de los docentes. A pesar de lo simple que parece este concepto en verdad es complejo, suele estar sujeto a interpretaciones negativas (sobre todo si las competencias se describen en forma limitada y conductista) y se interpreta de modos diferentes en los sistemas educativos (Education International & Oxfam Novib, 2011).

El concepto de competencias utilizado con más fuerza hoy día es un concepto amplio que incluye una caracterización de los conocimientos, habilidades y actitudes que debieran demostrar los docentes en su trabajo educativo. Una de las definiciones más sintéticas de lo que se entiende por competencia se centra en lo que un docente sabe y es capaz de hacer con respecto a los diversos componentes de su trabajo como docente. Esta definición se utiliza en los sistemas de muchos de los estados de Estados Unidos bajo

el nombre de “estándares” y específicamente en el marco elaborado por Charlotte Danielson (Danielson, 2011). Desde una perspectiva algo más amplia las competencias se definen como “posesión y desarrollo de una combinación compleja de habilidades integradas, conocimientos, actitudes y valores demostradas en el contexto de realización de una tarea” (*Education International & Oxfam Novib*, 2011, p. 21). El proyecto Tuning de la Unión Europea entiende las competencias como una “combinación dinámica de conocimiento, comprensión y habilidad que la persona construye y desarrolla y que es susceptible de ser demostrada según un nivel determinado de logro a lo largo de un continuo” (Mulder, Gulikers, Biemans & Wesselink 2009, citado en *Education International & Oxfam Novib*, 2011, p. 21).

Las competencias así descritas pueden ser genéricas o aplicables a cualquier nivel de enseñanza y especialidad curricular, o ser específicas. Quienes defienden el que los sistemas de competencias sean específicos lo hacen en aras de la experticia que requiere cada área de conocimiento y trabajo (Ingvarson, citado en Danielson, 2011). Por otra parte, quienes prefieren los estándares genéricos lo hacen convencidos de que el estándar genérico evaluado por un especialista permite detectar el nivel de conocimiento y habilidades relativas al área de conocimiento involucrada y también por temor a la proliferación de sistemas de estándares (Danielson, 2011).

La investigación realizada por *Education International* y *Oxfam Novib* (2011) cubrió las experiencias en torno a estándares o competencias en 11 países incluyendo Chile y Brasil en América Latina. A partir de este estudio indican que un sistema de competencias debiera señalar en forma evaluable aquello que los profesores y profesoras demuestran en forma diferenciada según distintas etapas de su carrera y en concreto llegan a dos recomendaciones principales respecto a la formulación de sistemas de competencias:

- Su formulación debiera ser holística evitando las listas de cotejo. Esto significa incluir habilidades, conocimientos, actitudes y valores, indicando los distintos niveles de competencia que es susceptible alcanzar a lo largo del ejercicio docente
- La elaboración de los sistemas de competencias deben involucrar a todos los interesados, incluyendo en particular a los docentes, y debieran reflejar las características de los contextos.

6.4. Inducción de profesores que se inician en la docencia

En general, y como una etapa previa al ingreso a la carrera docente se reconoce el período en que se comienza a enseñar como una etapa en que los profesores que se inician requieren de apoyos especiales. Es así como en los países estudiados por Wang et al., (2003), con dos excepciones, existe apoyo formal para los docentes que comienzan a enseñar; en algunos como parte del proceso de certificación y en otros con posterioridad a haberse titulado como docente. A este apoyo se les suele denominar “inducción”. Las condiciones en que los nuevos profesores participan de los programas de inducción son variables y dependen de la duración del mismo y de las horas efectivas de clase que tiene quien está participando del programa.

El hecho de que existan esquemas muy variados de apoyo a los profesores principiantes en los países donde existen estas políticas, complica la evaluación comparativa de la calidad y efecto de estos procesos. Sin embargo, en términos generales, en los lugares donde está más institucionalizada la inducción, la duración del apoyo tiende a ser de un año o, a lo más, de dos años. La revisión de investigaciones de Totterdell, Bubb et al., 2004 que cubrió 51 estudios referidos a Estados Unidos en su mayor parte, pero también al Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, constató una tendencia a que los procesos de inducción se alarguen más allá del primer año. En Inglaterra, Gales y Escocia donde existen políticas establecidas de inducción, esta se proporciona por tiempos entre uno y tres años. Si bien, en algunos estados de Estados Unidos es posible prolongar el apoyo por un segundo año, parece ser que las condiciones requeridas en términos financieros y de calidad de la operación del sistema, sólo pueden garantizar un año.

Respecto a la carga de trabajo del profesor o profesora principiante se reconoce en varios sistemas que es distinta la situación de quien trabaja con un horario de tiempo completo a uno que trabaja con tiempo reducido, pero con un salario apropiado a sus necesidades. Varios sistemas, por tanto, reglamentan el tiempo máximo de trabajo en aula de los profesores sujetos al programa de inducción (Inglaterra, Escocia, Nueva Zelanda).

Respecto a las consecuencias para el docente de haber participado en un sistema de inducción hay distintas opciones: (a) habilitar o certificar para el ejercicio formal de la profesión en cualquier tipo de establecimiento escolar; (b) registrar formalmente al nuevo profesor en un registro nacional de docentes; (c) permitir el ingreso formal a la carrera docente, en los sistemas, donde exista una carrera; o (d) emitir un certificado formal de cumplimiento de la etapa de inducción. Estas opciones no son mutuamente excluyentes, sin embargo, la decisión de darle el carácter de “habilitante” a la inducción, puede requerir de cambios legales. La opción de permitir el registro de profesores en un sistema nacional, puede tener consecuencias prácticas en la medida en que se requiera o sugiera que las contrataciones de profesores se hagan solo a profesores registrados. La última opción es la más débil en lo que se refiere a estimular la implementación de un buen sistema de inducción y puede debilitar la evaluación de la competencia docente al término del período de inducción. Sin embargo, todas estas son opciones que debieran examinarse en el contexto de decidir sobre políticas de inducción.

6.5. La evaluación del desempeño docente

Tanto para la decisión respecto a declarar a un profesor en formación como apto para enseñar o para determinar el progreso de los profesores en ejercicio a lo largo de su carrera, se requiere de mecanismos de evaluación. Acorde con el sistema de competencias y estándares establecido, los sistemas educacionales necesitan diseñar evaluaciones sensibles a los grados de experticia que demuestran los profesores en las distintas etapas de su carrera. Esto significa contar con descripciones acordes de una misma competencia para cada etapa de la carrera, con sistemas de rúbricas apropiadas y de preparación cuidadosa

de los evaluadores. El siguiente recuadro muestra la forma como se tiende a realizar esta preparación en diversos estados de Estados Unidos:

Recuadro I: La preparación de los evaluadores

En Estados Unidos, hemos desarrollado metodologías de capacitación avanzadas, pero todavía no han sido perfeccionadas. Se encuentran en un constante proceso de mejoramiento. Sin embargo, la estructura básica es la siguiente: los participantes en una sesión de capacitación examinan los estándares docentes y se imaginan su manifestación en un ambiente de aula. A continuación, observan videos que representan la práctica docente en diferentes niveles de desempeño (o, en el caso de los portafolios, examinan los elementos que representan los diferentes niveles de habilidad). Estos se conocen como “muestras de capacitación”.

A continuación, los participantes observan más lecciones grabadas (o examinan más elementos) y deben determinar el nivel de desempeño en el dominio que representan. A continuación, sus juicios son confirmados por el relator de la capacitación o sus errores de interpretación son corregidos. Dependiendo de la complejidad del instrumento que se está utilizando, este proceso puede tomar hasta cinco días de capacitación. Sin embargo, actualmente estamos intentando el acceso a algunas partes de la capacitación en línea, a través de la entrega basada en la red. Esto hará

menos costoso todo el proceso y permitirá que sea facilitado por capacitadores que, si bien tendrán que estar familiarizados con el instrumento y las pautas de evaluación, no requerirán ser expertos como ocurriría si realmente estuvieran realizando la capacitación.

El último avance relacionado con la capacitación y la evaluación en Estados Unidos se refiere a la “certificación” de los evaluadores. Se ha vuelto evidente que, si la evaluación ha de tener consecuencias para el nivel de empleo o de remuneración de un docente, quienes realizan las evaluaciones deben demostrar que tienen las habilidades necesarias para hacerlo en forma rigurosa. En otras palabras, no es suficiente con participar en una sesión de capacitación para evaluadores; los participantes deben demostrar sus habilidades. Este es un avance muy reciente en Estados Unidos para la evaluación docente generalizada, a pesar de que ya ha sido puesto en práctica en algunos lugares (Praxis III y la Junta Nacional para los Estándares Profesionales Docentes) desde hace algún tiempo.

Danielson (2011, p. 51)

Si bien el concepto de evaluación docente ha encontrado resistencias entre los docentes (Ávalos & Asael, 2006), en la práctica en varios sistemas educacionales la evaluación docente se encuentra institucionalizadas y funcionando (la mayor parte de los estados de Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Chile). Los profesores, enfrentados a sistemas basados en competencias razonables y motivados por la posibilidad

de ascenso en su carrera y de incentivos monetarios, tienen mejor disposición para aceptar ser evaluados. Los sistemas que cuentan con un cuerpo docente reconocida calidad como es el caso de Finlandia, a su vez tienden a no evaluar a sus docentes como cuerpo, pero sí a tener un sistema bien asentado de evaluación por los directores de las escuelas y otros colegas (Sahlberg, 2011).

7. Conclusiones

En lo medular este trabajo ha tenido como propósito ofrecer un marco conceptual basado en evidencias y de investigación, de cómo considerar la gestión de los docentes desde el ámbito público y de las políticas educacionales. Se comenzó por acentuar que todas las políticas referidas a docentes tienen como propósito último mejorar la calidad de educación y el aprendizaje de niños y jóvenes de diversas capacidades y orígenes socio-económicos y culturales. Desde este propósito central, se consideró también que los docentes son importantes en cuanto personas y en cuanto profesionales para el logro de los objetivos de una educación de calidad, especialmente en países que tienen una deuda pendiente respecto al logro de las metas del Milenio. Esto lleva a considerar que las políticas referidas a docentes deben considerar todos los aspectos que atañen a su trabajo, aún cuando no sea posible atenderlas de igual modo en momentos dados del tiempo. Hay diversas formas de ordenar en un marco de políticas los aspectos que se han considerado en este trabajo, pero tal vez sea apropiado para ello considerar el conjunto de la vida y ejercicio profesional desde su ingreso a la formación docente, hasta su llegada a un punto culminante de su ejercicio profesional. En la siguiente figura se procura esquematizar las políticas que son necesarias para fortalecer a la profesión docente y la calidad de su ejercicio.

Figura 2: Políticas dirigidas a la gestión de los docentes y su ejercicio

Estatus y valoración del profesorado					
Políticas dirigidas a las condiciones de ingreso a la formación docente	Políticas dirigidas a la estructura y procesos de formación docente	Políticas de certificación y habilitación para la docencia	Políticas de inducción	Políticas de reclutamiento, condiciones de trabajo, remuneraciones	Políticas de desarrollo profesional y carrera docente

Fuente: Elaboración personal basado en esquema de Wang et al., 2003.

Como se observa, el concepto de “estatus y valoración del profesorado” domina todo el set de políticas propuestas, ilustrando lo que debiera ser un compromiso ético de las políticas nacionales, y también de la ciudadanía en su conjunto. Desde esta perspectiva, las políticas indicadas más abajo cobran

sentido. A continuación resumimos los elementos centrales de cada una de ellas derivadas del análisis hecho en este trabajo.

7.1. Políticas dirigidas a las condiciones de ingreso a la formación docente. Nos referimos aquí a la necesidad de determinar cuáles son las condiciones mínimas de entrada que necesitan los futuros profesores, teniendo en cuenta las necesidades educacionales del país. La formulación de este tipo de políticas requiere precisar lo siguiente: nivel de escolaridad anterior (secundaria inferior o secundaria superior completa), capacidad demostrada en exámenes de ingreso, motivación para la docencia, habilidades socio-culturales como hablar idiomas indígenas, etc. Estas decisiones deben estar regidas por el principio de atraer a los mejores, y ciertamente el lograrlo depende de la valoración que se tenga del profesorado en la sociedad y los mensajes al respecto que transmita el sistema educativo.

7.2. Políticas dirigidas a la estructura y procesos de formación docente. Se requieren definiciones acerca de la duración de la formación docente, las que a su vez dependen de los niveles de ingreso que se adopten para preparar profesores que atiendan los distintos niveles escolares. Debiera tenderse a que la formación sea enteramente de nivel terciario, pero con duración variable según las capacidades de quienes ingresan a la docencia y el nivel para el que se los prepara. Se requiere de modificaciones de la institucionalidad de la formación docente para convertirse en instituciones terciarias, lo que puede involucrar asociaciones con universidades para preparar a los formadores y colaborar en la reelaboración de los currículos de formación. Igualmente, debe mantenerse un sistema de regulación de la formación inicial docente que cubra por igual a las instituciones formadoras públicas y privadas, de modo de evitar la proliferación de oferta privada de baja calidad.

7.3. Políticas dirigidas a la certificación y a la habilitación para la docencia. Esto requiere de la formulación de un sistema de competencias de egreso de la formación inicial, decisiones respecto a cómo evaluarlas (en forma externa o por las instituciones mismas) y si la evaluación tendrá o no un carácter habilitante para ser contratado en las escuelas. Lo discutido en este trabajo sugiere que un examen externo al terminar la formación, basado en competencias, y que comprenda aspectos de conocimiento curricular y habilidades prácticas requeridas, sería una forma conveniente de titulación o certificación y de habilitación para la docencia de quienes se prepararon en instituciones no universitarias. Para el caso de las instituciones universitarias, se podría considerar el examen como habilitante para la docencia, dejando el otorgamiento de un título o grado a la universidad.

7.4. Políticas de inducción. Instaurar un proceso de inducción es importante pero también costoso. Es necesario considerar medidas de corto y mediano plazo que permitan apoyar a los profesores que comienzan a enseñar en sus escuelas o en reuniones de intercambio de experiencias, asistido por

facilitadores o mentores, en centros docentes circundantes. Es posible también encargar a las instituciones formadoras que hagan un seguimiento a sus egresados y organicen actividades de apoyo para ellos (algo que realiza las instituciones de formación docente en Argentina). Con el tiempo será necesario reglamentar las condiciones de la inducción en términos de reducción de horas de trabajo para participar en actividades de inducción y preparación de mentores que puedan ofrecer el apoyo requerido. Debe también decidirse si se aplicará un examen habilitante al término de la inducción, o si sólo será un apoyo ofrecido después de la habilitación.

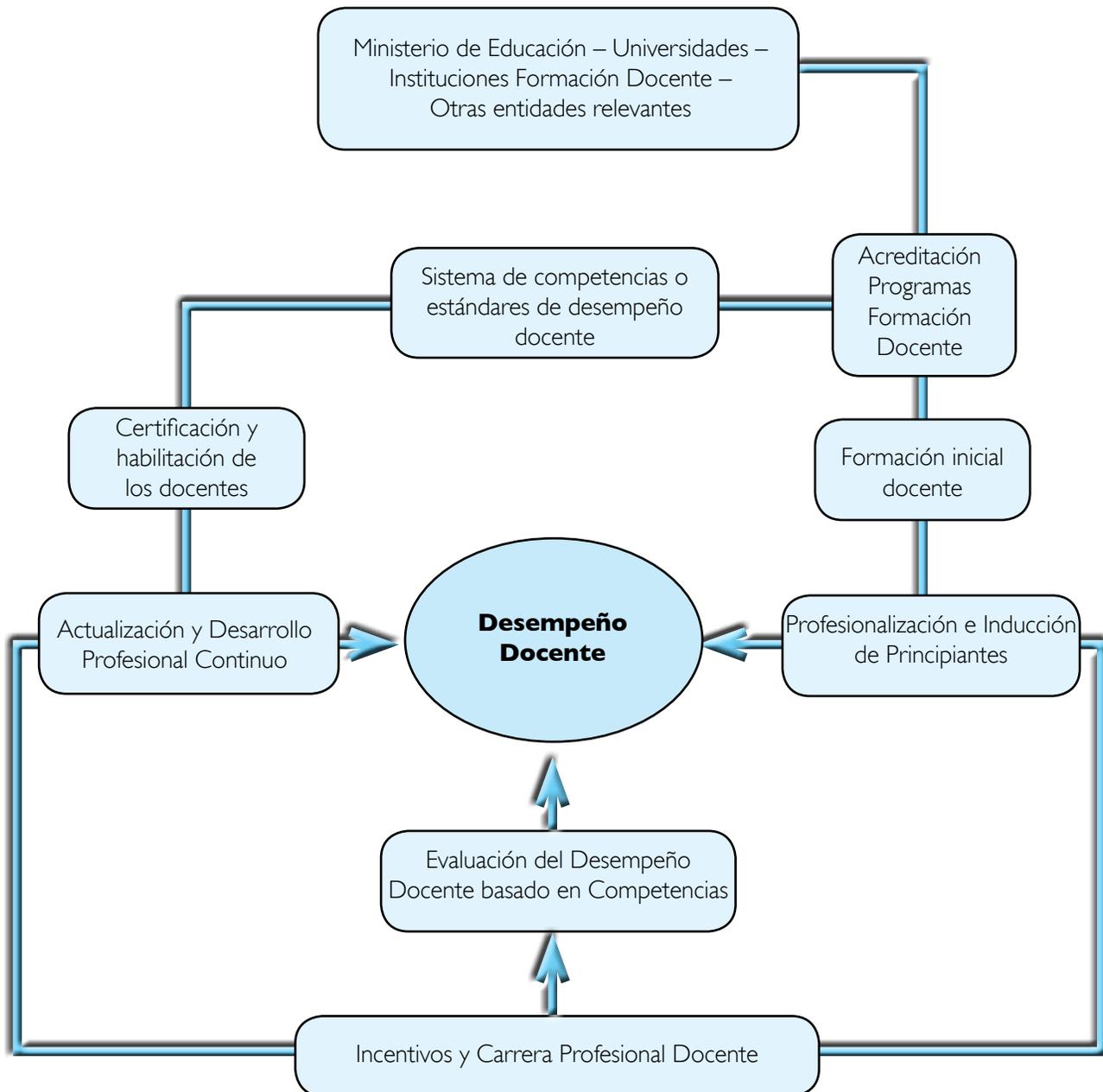
7.5. Políticas de desarrollo profesional y carrera docente. Mucho de lo indicado a lo largo de este trabajo debiera considerarse en lo que se refiere a desarrollo profesional. Lo central es reconocer en las políticas el derecho de los profesores a esta formación, asignarles tiempo para ello en su contrato y en el calendario escolar; y asegurar condiciones concretas para el desarrollo de actividades colaborativas entre profesores. La formulación de una carrera docente con tramos establecidos de ascenso que no requieran abandono del trabajo en el aula, no debiera ocurrir en forma apresurada. Necesita de cuidadosa planificación de modo de asentarla en un buen sistema de evaluación del desempeño, con etapas y niveles de desempeño claramente definidos, mecanismos establecidos para preparar a los evaluadores, incentivos económicos apropiados y opciones de trabajo diferenciadas para las distintas etapas de la carrera (profesores de aula, mentores, jefes de departamento u otros que no obliguen a dejar las escuelas y la enseñanza). El establecimiento de un sistema de competencias y de evaluación docente en el marco de una carrera profesional requiere ser discutido desde el inicio con las partes interesadas y acordado igualmente con ellos: profesores del sistema escolar; académicos universitarios, y profesionales del Ministerio de Educación.

Para la discusión, propuestas e implementación y gestión de un sistema integral de políticas docentes es conveniente considerar una institucionalización acorde que recoja las necesidades, establezca prioridades, decida el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán su logro, monitoree su operación y evalúe sus resultados. Sugerimos considerar para ello el esquema de tareas y relaciones que se presenta en la figura 3 de la página siguiente.

Lo central de la Figura 3 es la explicitación de acciones interrelacionadas referidas a docentes que son necesarias para mejorar la calidad del desempeño en el aula y el aprendizaje de los alumnos. Las decisiones en torno a su contenido y la ejecución de las tareas que corresponden a cada una, si bien deben liderarse desde el Ministerio de Educación, requieren de trabajo colaborativo entre instituciones con responsabilidad en la formación docente y con capacidad para orientar y ejecutar los procesos de monitoreo y evaluación que correspondan. La acreditación de toda la formación docente requiere de institucionalización, preferiblemente fuera del Ministerio de Educación. Los elementos constitutivos de la habilitación y certificación como también de la evaluación del desempeño docente, requieren de la formulación y acuerdo

en torno a competencias o estándares de desempeño, los que a su vez necesitan estar alineados con lo requerido de quienes egresan de la formación inicial. Un marco de competencias bien formulado debiera al mismo tiempo orientar los procesos de evaluación docente.

Figura 3. Gestión de los docentes: temas centrales – políticas – monitoreo y evaluación



Fuente: Elaboración propia

Los cambios que se introduzcan en la formación docente y lo requerido para la certificación a nivel primario y secundario, podrán afectar a los profesores en ejercicio titulados en contextos de menores requerimientos. De ahí, que lo que se titula “profesionalización” en la figura tiene importancia pues señala la necesidad de proporcionar a estos profesores la oportunidad de acceder a estudios que les permitan obtener títulos, diplomas o grados equivalentes a los que podrán tener profesores titulados en un sistema de formación docente de nivel superior:

Por fin, el establecer una carrera docente alineada con niveles de experticia e incentivos salariales acordes debe regir todo el proceso de elevación del estatus de la docencia, aun cuando su instalación requiera de pasos previos, como un sistema de evaluación docente bien asentado y mejoras sustanciales en la formación docente. Lo central, en todo caso, es formular la política docente e indicar los tiempos en que podrán ejecutarse todos los elementos que la componen y el orden de prelación para ello.

Santiago, Chile, 19 de septiembre de 2012.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2006). El caso de Argentina. En Vaillant & Rossel (Eds.), *Maestros de Escuelas Básicas de América Latina*. Santiago: PREAL.
- Ávalos, B. (Ed) (en prensa). *La Profesión Docente en Chile*.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10-20.
- Ávalos, B., Téllez, F. & Navarro, S. (2011). Learning about the Effectiveness of Teacher Education: A Chilean Study. *Perspectives in Education* 28 (4), 11-21.
- Ávalos, B. (2011). El Estado de la Formación Inicial Docente en la Región Latinoamericana y El Caribe: Dificultades y Avances en el Logro de Calidad. Trabajo preparado para el Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Ávalos, B. & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile Desde Una Óptica Internacional. Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Ávalos, B. & Assael, J. (2006). *Moving from resistance to agreement. The case of the Chilean performance evaluation*. *International Journal of Educational Research* 45 (4), 254-266.
- Ávalos, B. & Aylwin, P. (2005). La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile. *Paideia* 38, 9-27.
- Ávalos, b. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma: Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En Martinic, S. & Pardo, M. (Eds.), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, 227-258. Santiago: CIDE & PREAL.
- Bennell, P. & Akyeamong, J. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. London: Department for International Development UK (DFID):
- Bruinsma, M. & Jansen, E. P.W.A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession. *European Journal of Teacher Education* 33 (2), 185-200.
- Calvo, G., Rendón, D.B. & Rojas, L.I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 201-217.
- Chiroque, S. (2010). Agonía de IDSPs y educación intercultural bilingüe. <http://schiroque.blogspot.com/2010/02/agonia-de-isps-y-educacion.html>, recuperado el 26 de marzo 2011
- Cornejo, R., Assael, J., Quiñones, M., Redondo, J., & Rojas, K. (2010). Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago. *En Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones Segundo Concurso FONIDE*. Santiago: FONIDE-MINEDUC (ver: www.fonide.cl/DedPublico/documentos)
- Cuenca, R. & Stojnic, L. (2008). *La Cuestión Docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el Discurso del Desarrollo Profesional*. Buenos Aires: FLAPE.

- da Silva, Rejane Dias, (2012). *Aprofissionalidade e formação docente mas representações sociais dos licenciados*. In IX Seminario de la Red Estrado, *Políticas educativas en América Latina, Praxis docente y Transformación Social*, Universidad de Chile.
- Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Documento de Trabajo PREAL N° 51. Santiago de Chile, PREAL.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research* 37: 677-692.
- De Shano da Silva, Carol (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. Documento N° 62. Santiago de Chile: PREAL.
- Education International & Oxfam Novib (2011). *Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards*. <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Educators.pdf>
- EFA Global Monitoring Report (2005). *Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report (2009). *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. Paris: UNESCO.
- Esteve, J. M. (2006)- *Identidad y desafíos de la condición docente*. En E. Tenti Fanfani (ed.), *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*, pp. 71-118. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. *American Education Research Journal* 38 (4), 915-945.
- Gatti, B. & de Sá Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO.
- Hargreaves, A. (1992). *Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis*. *Teachers College Record* 94 (1), 87-108.
- Hargreaves, L, Cunningham, A., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. & Peel, T. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Final Report of the Teacher Status Project*. Nottingham: Department of Education and Skills. Recuperado 27 mayo 2010, <https://www.education.gov.uk/publications/standard/.../RR831B>
- Huberman, M. (1989). *The Lives of Teachers*. N. York: Teachers College Press
- Ingersoll, R. M. (2011). *Estudio Comparado Sobre la Formación y Antecedentes Académicos de los Docentes en Seis Naciones*. Documento de Trabajo PREAL N° 27. Santiago de Chile: PREAL.
- Ingvarson, L, Meiers, M. & Beavis, A. (2005). *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficiency*. *Education Policy Analysis Archives* 13 (10).
- Jennings, Z. (2001). *Teacher education in selected countries in the Commonwealth Caribbean: the ideal of policy versus the reality of practice*. *Comparative Education* 37 (1), 107-134.
- Kennedy, M. (2010). *Attribution error and the quest for teacher quality*. *Educational Researcher* 39 (8), 591-598.
- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). *How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007*. *British Education Research Journal* 35 (5), 745-759.

- Liang, X. (2003). Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones. Documento de Trabajo PREAL N° 27. Santiago de Chile: PREAL
- Liu, X.S. & Ramsey, J. (2008). *Teachers' job satisfaction: Analysis of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001*. *Teaching and Teacher Education* 24 (5), 1115-1400.
- Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes, competencias, emociones y valores. Madrid: Alinaza Editorial.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Las emociones del profesorado. Cuadernos de la Fundación SM: No. 5. p. 9-45.
- McKenzie, P., Kos, J. et al. (2008). *Staff in Australia's Schools*. Canberra: Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Mezzadra, F. & Composto, C. (2008). *Políticas para la Docencia. Opciones y Debates para los Gobiernos Provinciales*. Proyecto NEXOS, documento N° 5. Buenos Aires: CIPPEC.
- Microdatos (2005). Encuesta Longitudinal de Docentes. Informe Final. Santiago: Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2007). Informe de Indicadores Internacionales 2007. http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe_Indicadores_Internacionales_2007.pdf
- Moura, C. d. & G. loschpe (2007). La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?, Documento de Trabajo PREAL N° 37.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Company.
- Mulkeen, A. (2010)**. *Teachers in Anglophone Africa. Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Washington, DC: The World Bank.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OIT/UNESCO, 1966, La recomendación OIT/UNESCO de 1966 Relativa a la situación del personal docente. unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126086so.pdf.
- OREALC/UNESCO (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile; Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes, OREALC/UNESCO.
- Richardson, P.W. & Watt, H. M. G. (2006). *Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34, 27-56.
- Robalino, M. & Körner, A. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de Caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: UNESCO.
- Sahlberg Pasi (2011), Finnish Lessons: *What can the world learn from educational change in Finland?*, *The Series on School Reform*.
- Santibáñez, L., Martínez, J.F., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C. & Basurto-Dávila, R. (2007). Haciendo Camino. Análisis del Sistema de Evaluación y el Impacto del Programa de Estímulos Docentes Carrera Magisterial

- en México. Sta. Mónica, Cal.: Rand Corporation y México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, Sh. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodríguez, M. & Reckase, M. (2012). *Policy, Practice and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tenti Fanfani (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Berasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tenti Fanfani (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação e sociedade*, vol. 28, n.99, p. 335-353. maio/ago. 2007 disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Totterdell, M., Woodroffe, L., Bubbv, S. & Hanrahan, K. (2004). *The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research on induction*. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Torrego, J. C. & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y Disciplina en la Escuela. El Aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza Editorial
- Troman, G. (2008). *Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures*. *British Educational Research Journal* 34 (5), 619-633.
- UNESCO (2008). *A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) Cross-National Study*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Vaillant, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*. Tendencias, (Temas y debates) PREAL, No. 31.
- Vaillant, D. & Rossel, C. (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago: PREAL.
- Van den Berg, R. (2002). *Teacher's meaning regarding educational practice*. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Wang, A., Coleman, A., Coley, R. J. & Phelps, R. (2003). *Preparing teachers around the world. Policy Information Report*. Princeton, NJ; Educational Testing Servicd
- Watt, H. M. G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). *Motivations for choosing teaching as a career: An International comparison using the FIT-Choice scale*. *Teaching and Teacher Education* 28, 791-805.

Biografías

Beatrice Ávalos

Graduada de doctorado en Educación en Saint Louis University, USA (Ph. D.). Es investigadora asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, donde dirigió el proyecto Milenio “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones”. Actualmente tiene a su cargo un estudio de seguimiento de profesores desde la formación inicial al primer ejercicio docente.

Ha sido consultora para los proyectos USAID/Reforma Educativa en el Aula y USAID/Estándares e Investigación Educativa. Esta experiencia le ha dado la oportunidad de estudiar y conocer a fondo el sistema educativo de Guatemala y le ha permitido crear propuestas académicas para alcanzar una educación de calidad.

Tiene amplia experiencia en la investigación internacional sobre formación docente y temas generales sobre los docentes. Coordinó en Chile la implementación del estudio internacional sobre formación docente IEA TEDS-M y, antes, entre 1997 y 2002 coordinó el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de 17 instituciones de educación superior en Chile. Ha sido profesora de las Universidad Católica de Chile, Universidad de Gales-Cardiff, Universidad de Papua New Guinea, y actualmente dicta cursos de doctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad ORT del Uruguay y la Universidad de Playa Ancha.

Entre sus publicaciones recientes se cuenta: “Leadership issues and experiences in Latin America” (En T. Townsend & J. MacBeath, Eds., *International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 2011); “Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years” (*Teaching and Teacher Education* 27, 2011); “El liderazgo docente en comunidades de práctica” (*Educación*, 47, 2011); “Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas” (En C. Bellei, D. Contreras & J.P.Valenzuela, Eds., *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educativa*. Santiago, Chile, 2010) y “Los conocimientos y competencias que subyacen a la tarea docente” (En Vaillant, D. & Vélez de Medrano, C. Eds., *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Colección Metas 2021. Madrid: Santillana & OEI, 2009).

Patrick Scott

Trabaja en el Departamento de Educación Superior del estado de Nuevo México, como Director de Políticas y Programas de Prekinder hasta Postgrado. Se jubiló en 2006 de la Universidad Estatal de Nuevo México donde trabajó como profesor de Educación Matemática Bilingüe en la Facultad de Educación y fue Director de un proyecto de capacitación profesional que se llama comunidades conectadas matemáticamente.

Durante los años ochenta trabajó en Guatemala con el entonces Programa Nacional de Educación Bilingüe. En este país, la Universidad de San Carlos publicó su texto *Investigación y evaluación educativa*. Ha sido

consultor de los proyectos USAID/Reforma Educativa en el Aula y USAID/Estándares e Investigación Educativa; como resultado de esa actividad ha dictado conferencias en la cátedra Benjamín Bloom y ha elaborado propuestas académicas en las áreas de didáctica de la matemática y en la formación inicial de docentes.

Es vicepresidente del Comité Interamericano de Educación Matemática (CIAEM) y Presidente de la Comisión de Instrucción en Matemáticas de los Estados Unidos, y del Comité de Acceso a la Investigación del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas. También es vocal en la Asociación Nacional de Coaliciones Estatales de Ciencias y Matemáticas y en la Sociedad de Educación en Matemáticas y Ciencias de Nuevo México.

Scott se doctoró en Educación Matemática en la Universidad de Columbia en Nueva York. Cuenta con una maestría en Educación de la Universidad Estatal de California y una licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Stanford.

Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula

La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) apoya al Ministerio de Educación de Guatemala en el desarrollo de un sistema educativo efectivo y eficiente. Este se enfoca en el fortalecimiento de la capacidad de las instituciones para asegurar el acceso de la niñez y juventud a educación de calidad. Para cumplir con este objetivo se ha establecido USAID/Reforma Educativa en el Aula que, bajo la dirección de Juárez & Asociados, brinda asistencia técnica al MINEDUC. Esta iniciativa se llevará a cabo durante 4 años (2009-2013).

La asistencia proporcionada por USAID/Reforma Educativa en el Aula tiene como propósito mejorar el acceso a la calidad, equidad y eficiencia en la educación mediante acciones encaminadas a:

- Incrementar la efectividad de prácticas docentes.
- Mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula.
- Promover la efectiva adquisición del primer y segundo idioma y la lectura.
- Ampliar el acceso a una educación de calidad a poblaciones desatendidas, mujeres y grupos mayas.
- Promover mecanismos para que padres y madres, comunidades y líderes, participen activamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Como resultado del mandato recibido se han desarrollado en Jalapa, Chiquimula, Quiché, Totonicapán y San Marcos las siguientes acciones: planes departamentales de lectura, ferias de lectura, escuelas de padres y madres, diálogos por la educación, conferencias de la cátedra Benjamín Bloom, entrega técnica de textos y producción de materiales como los megalibros y rotafolios escritos en cuatro idiomas mayas y español.

Además, han elaborado propuestas académicas mediante el trabajo en el país de consultores internacionales del más alto nivel. Entre las áreas atendidas están: competencias para la vida, comunicación social, educación bilingüe, formación de profesores, liderazgo y acompañamiento educativo, política de textos, entre otros. En el área de formación y capacitación del recurso humano, a través de becas de estudio, se han graduado 11 profesionales de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa; 11 profesionales han sido titulados en la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa, y otros 15 profesionales están próximos a graduarse en esta misma maestría. Además se tienen 40 becados en la Maestría de Formación Docente y un poco más de 50 becados en la Maestría de Liderazgo para el Acompañamiento Educativo. Asimismo, se ha financiado el desarrollo de la especialización de posgrado en Liderazgo para el Acompañamiento Educativo en la que han participado más de 100 técnicos de las direcciones departamentales de educación de los departamentos de Quiché, Totonicapán, San Marcos, Jalapa y Chiquimula. También se ha dotado de becas a más de 200 profesores de primaria del departamento de Jalapa para cursar el Diplomado Universitario en Lectoescritura y Matemáticas para la Escuela primaria y a más de 200 profesores de preprimaria y primero primaria del departamento de Totonicapán para participar en el Diplomado de Lectoescritura y Español Oral.

ISBN: 978-9929-596-69-6



USAID/Reforma Educativa en el Aula
Avenida La Reforma 6-64 zona 9
Plaza Corporativa Reforma, Torre II,
Nivel 9, Oficina 901
PBX: +(502) 2390-6700
website: www.reaula.org
Correo electrónico:
reaula@juarezassociates.com